



*EL ENFOQUE POR TAREAS Y LA
CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO EN
LA ENSEÑANZA BILINGÜE - AICLE: UN
ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS Y
LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL
PROFESORADO.*

MARTA PRIETO MOLINA

DIRIGIDA POR VÍCTOR PAVÓN VÁZQUEZ

Facultad de Filosofía y Letras

Septiembre, 2017

TITULO: *EL ENFOQUE POR TAREAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE - AICLE: UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO*

AUTOR: *Marta Prieto Molina*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

AGRADECIMIENTOS

El contenido sustancial del presente trabajo de investigación se nutre fundamentalmente de las experiencias analizadas en el proyecto de investigación “Análisis del rendimiento del programa bilingüe: un estudio comparativo de los resultados de aprendizaje en áreas/ asignaturas impartidas en inglés y en español” que forma parte del trabajo que el programa BEDA encargó a la Universidad de Córdoba. Mi agradecimiento por ello a la Federación Española de Religiosos de Enseñanza - Centros Católicos en la Comunidad de Madrid (FERE - CECA) y a la Universidad de Córdoba. Particularmente quisiera mostrar mi agradecimiento a Adolfo Martínez Ruíz, Director Técnico del Programa BEDA, y a Víctor Pavón Vázquez, responsable del proyecto en la Universidad de Córdoba y tutor de esta tesis.

A Adolfo Martínez por su entera disposición y su labor de enlace entre los centros educativos participantes en la investigación. Agradecimiento que ha de extenderse a los equipos directivos, profesorado y alumnado de los centros educativos por su altruista participación.

A Víctor Pavón, mi tutor, por el andamiaje que ha construido en torno a mi aprendizaje como doctoranda con su constante guía, apoyo y tutorización. Esta tesis no vería la luz sin su tesón y continuo ánimo.

A mi familia por su apoyo y resistencia durante esta etapa que culmina. A mis amigos nutricionistas, María, Sergio y Manolo, por alimentar de manera saludable mi ánimo; y a mi compañera de continuo aprendizaje, Marina, por sus entusiastas y amalgamadas enseñanzas.

RELACIÓN DE FIGURAS.

Figura 1. Niveles comunes de referencia a escala global.

Figura 2. El Portfolio Europeo de las Lenguas.

Figura 3. Fases del aprendizaje basado en tareas.

Figura 4. La Taxonomía de Bloom frente a la clasificación de Anderson y Krathwohl.

Figura 5. Esquema de la Zona del Desarrollo Próximo.

Figura 6: Competencias del profesorado AICLE.

Figura 7. Rendimiento dentro del aula.

Figura 8. Rendimiento fuera del aula.

Figura 9. Confianza en la habilidad escrita.

Figura 10. Confianza en la destreza oral.

Figura 11. Participación en dinámicas de clase.

Figura 12. Agrupamiento en dinámicas y tareas, I

Figura 13. Trabajo individual en dinámicas y tareas.

Figura 14. Atención al trabajo de los compañeros.

Figura 15. Docere et delectare, I.

Figura 16. Docere et delectare, II.

Figura 17. Aprendizaje cooperativo.

Figura 18. Reflexión crítica sobre tu trabajo.

Figura 19. Reflexión crítica sobre el trabajo de compañeros.

Figura 20. Autonomía tras la construcción de andamiaje.

Figura 21. Certificación de inglés del profesorado según el MCERL.

Figura 22. Formación en enseñanza bilingüe.

Figura 23. Estrategias metodológicas dentro del aula.

Figura 24. Enfoque por tareas.

Figura 25. Aprendizaje por proyectos.

Figura 26. Aprendizaje cooperativo.

Figura 27. Portfolio Europeo de las Lenguas.

Figura 28. Debilidades y fortalezas del alumnado.

Figura 29. Material alternativo al libro de texto.

Figura 30. Programación e improvisación en el aula.

Figura 31. Retroalimentación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 32. Registro de tareas para retroalimentación.

Figura 33. Desarrollo del pensamiento analítico y crítico.

Figura 34. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Figura 35. Motivación ante componente individual o competitivo.

Figura 36. Capacidades del alumnado y proceso de aprendizaje.

Figura 37. Objetivos en el libro de texto de Santillana - Richmond (2006: 4).

Figura 38. Currículum en el libro del profesor de Santillana - Richmond (2006: 7).

Figura 39. Tareas motivadoras en el libro de texto de Collins, (2008: 97).

Figura 40. Tareas AICLE en el libro de actividades ciencias naturales de Macmillan - Edelvives, (2015: 19).

Figura 41. Tareas interdisciplinarias en el libro de texto de Scott Foresman, (2000: C30).

Figura 42. Secuenciación en el libro de ciencias sociales de Macmillan - Edelvives, (2015: 50).

Figura 43. Funciones lingüísticas en el libro del profesor de Macmillan - Edelvives (2015: 126).

Figura 44. Tarea modelo examen Cambridge en el libro de texto de Macmillan - Edelvives, (2015: 57).

Figura 45. Desarrollo de las 7 competencias clave y la autonomía en el libro de actividades de Macmillan - Edelvives, (2015: 36).

Figura 46. Recursos digitales I de Macmillan - Edelvives, (2015).

Figura 47. Recursos digitales II de Macmillan - Edelvives, (2015).

Figura 48. Construcción sobre conocimientos previos en el libro de texto de Santillana - Richmond, (2006: 42).

Figura 49. Portfolio de Santillana - Richmond (2006).

Figura 50. Estrategias de estudio en el libro de ciencias sociales de Macmillan - Edelvives, (2015: 8).

Figura 51. Aspectos clave destacados en el libro de texto de Collins, (2008: 34).

Figura 52. Previsión y apoyo de dificultades en el libro de texto de Collins, (2008: 49).

Figura 53. Retos en el libro de ciencias naturales de Macmillan - Edelvives, (2015: 35).

Figura 54. Construcción del andamio I en el libro de ciencias sociales, (2015: 40 - 41).

Figura 55. Construcción del andamio II en el libro de ciencias sociales, (2015: 40 - 41).

Figura 56. Evidencias para el portfolio, Ficha 21 de Santillana - Richmond (2006).

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.	2
RELACIÓN DE FIGURAS.	3
1. INTRODUCCIÓN.	9
PARTE I REVISIÓN TEÓRICA	
2. DESARROLLO DE LAS LENGUAS A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS EUROPEOS.	15
2.1. El papel del Consejo de Europa.	15
2.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	17
2.2.1. <i>Definición, objetivos y usos del MCERL.</i>	17
2.2.2. <i>Niveles de dominio.</i>	19
2.3. El Portfolio Europeo de las Lenguas: descripción, objetivos y funciones.	23
2.3.1. <i>Descripción.</i>	23
2.3.2. <i>Objetivos y funciones.</i>	24
3. INTRODUCCIÓN AL BILINGÜISMO, LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y AICLE.	26
3.1. Definición de bilingüismo y modelos de educación bilingüe.	26
3.2. Modelos de educación bilingüe en Canadá, Finlandia, Cataluña y Madrid.	34
3.3. Plurilingüismo y multilingüismo en la dimensión educativa europea.	42
3.4. Enseñanza bilingüe: descripción de los principios básicos que caracterizan un programa AICLE.	47
3.5. Implicaciones metodológicas de AICLE.	52
4. EL ENFOQUE POR TAREAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.	58
4.1. Definición del enfoque por tareas.	58
4.2. Tipos de tareas.	59
4.3. Componentes de una tarea.	61
4.4. Estructura e implementación de las tareas.	62
4.4.1. Fase de pre-tarea.	63
4.4.2. Fase de durante la tarea.	64
4.4.3. Fase de post-tarea.	65

4.5.	El enfoque por tareas en la enseñanza bilingüe AICLE.	67
5.	LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.	71
5.1.	Teorías sobre el aprendizaje significativo.	71
5.1.1.	<i>La Taxonomía de Bloom y la clasificación de Anderson y Krathwohl.</i>	71
5.1.2.	<i>La Zona de Desarrollo Próximo.</i>	74
5.1.3.	<i>El andamiaje instructivo.</i>	76
5.2.	Interrelación del enfoque por tareas y el andamio Instructivo en el aprendizaje significativo.	79
6.	LAS COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO AICLE.	83
6.1.	Implicaciones de la educación bilingüe AICLE.	83
6.2.	Estudios previos sobre la enseñanza bilingüe AICLE y su profesorado.	87
6.3.	Las competencias del profesorado AICLE.	89
 PARTE II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.		
7.	ESTUDIO.	96
7.1.	Objetivos generales y específicos.	96
7.2.	Naturaleza de la investigación.	97
7.3.	Participantes y características de los centros.	103
7.4.	Instrumentos y procedimientos de recopilación de datos.	106
7.5.	Validez de la investigación.	110
8.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	116
8.1.	Resultados de los cuestionarios.	117
8.1.1.	Cuestionario al alumnado.	117
8.1.2.	Cuestionario al profesorado.	130
8.2.	Resultados de la rúbrica de evaluación.	148
8.2.1.	Rúbrica de evaluación de materiales didácticos.	149
8.3.	Discusión de los resultados presentados.	191
8.3.1.	Discusión del proceso de aprendizaje.	191
8.3.2.	Discusión del proceso de enseñanza.....	193

8.3.3. Guía de buenas prácticas AICLE.	199
9. CONCLUSIÓN.	207
9.1. Conclusiones sobre los objetivos generales y específicos.	207
9.2. Implicaciones pedagógicas.	221
9.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.	228
BIBLIOGRAFÍA.	232
ANEXO I: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y RELACIÓN DE CONTENIDOS DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y CIENCIAS SOCIALES	250
ANEXO II: ENCUESTA AL ALUMNADO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN ESPAÑOL 2014/2015 E INGLÉS 2015/2016 (5º DE PRIMARIA).	258
ANEXO III: ENCUESTA AL PROFESORADO DE ASIGNATURAS DE CONTENIDOS EN CASTELLANO 2014/2015 Y EN INGLÉS 2015/2016.	261
ANEXO IV: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.	265

1. INTRODUCCIÓN.

De todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza, el currículum educativo, las programaciones didácticas, los proyectos lingüísticos, los materiales y las estrategias de enseñanza son sólo útiles para la presentación de conocimientos y destrezas siempre y cuando se empleen correctamente. Estas herramientas deben emplearse con el criterio que aporta la formación y la experiencia para que sean efectivas en su objetivo, de no ser así, pueden llegar a resultar perjudiciales para la salud educativa. A raíz de este hecho surge el estudio de mi tesis enfocado en las competencias y necesidades formativas del profesorado, fundamentado en el empleo del enfoque por tareas y la construcción del significado en el aula AICLE. En esta investigación defiende la premisa basada en que una correcta función docente no consiste en enseñar conocimientos a los alumnos, sino en recrear una atmósfera idónea para construir el aprendizaje que haga del aprendiz un ciudadano independiente y comunicativo.

Antes de centrarnos en las dinámicas del aula de hoy en día, primero contextualizo algunos hitos históricos y referencias relevantes. La enseñanza de una lengua extranjera a través del enfoque por tareas se puso de moda en las últimas décadas del siglo 20 en el marco del paradigma de la enseñanza de lenguas extranjeras con un fin comunicativo (Brown, 1994; Richards y Rodgers, 1986).

Este paradigma perseguía como objetivo crear una comunicación real dentro del aula. La necesidad de avanzar de la mera enseñanza de conceptos a la enseñanza de procesos y procedimientos relacionados con la vida diaria llevó a considerar la necesidad de enseñar a los alumnos unas competencias comunicativas que les permitieran desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana (Carless, 2004; Ryba, 1992). Ante semejantes perspectivas, el enfoque por tareas facilita el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes al mismo tiempo que les aporta modelos de aprendizaje y enseñanza que se ajustan perfectamente con el lenguaje comunicativo (Willis y Willis, 2007).

Ya estén inmersos en un programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera o en un programa de bilingüismo como es la enseñanza AICLE, los alumnos aprenden de forma más fácil y efectiva siempre que estén motivados y se encuentren dentro de un ámbito relajado. El enfoque por tareas propone un método

alternativo para fomentar la motivación hacia el uso de la segunda lengua (Poisel, 2012). Desde 1995 a día de hoy, los programas europeos, las acciones legislativas educativas y otras medidas tomadas como las iniciativas profesionales han resultado en programas bilingües (Marsh, 2013: 17). La necesidad de promover e implementar métodos innovadores, en particular relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera a través de otra disciplina de contenido no lingüístico, ha impulsado a los estados miembros de la Unión Europea a proveer una enseñanza bilingüe (Eurydice, 2006: 8).

Los estudios en la adquisición de segundas lenguas y el trabajo de psicolingüistas cognitivos y constructivistas han declarado que las lenguas se aprenden al mismo tiempo que se usan, y programas educativos bilingües, AICLE en particular, parecen aportar condiciones favorables para que esto suceda. “Language learning takes place when learners are involved in the content they are dealing with. This finding provides a sound theoretical basis for a CLIL approach” (Wolff, 2012: 108). En este nuevo escenario, AICLE ofrece la posibilidad de usar y aprender la lengua de una forma natural e innovadora:

“Compared to traditional, formal language teaching, CLIL has the advantage of bringing real-life situations into the classroom and providing a purposeful and motivating context for learning the communicative functions of the new language” (Berton, 2008: 143).

Como enseñanza de una lengua extranjera, el profesorado también trata de ofrecer a sus alumnos la oportunidad de practicar y mejorar sus competencias lingüísticas. El aprendizaje por tareas ofrece por definición la posibilidad de usar el lenguaje con propósitos comunicativos al mismo tiempo que se adquieren los contenidos en la clase AICLE. Este aspecto tiene un claro impacto en el aprendizaje de una lengua: “From the perspective of L2 development, students need opportunities to produce language which stretches their current levels of competence” (Llinares, Morton, y Whittaker, 2012: 53).

Del mismo modo, no debemos olvidarnos de que la involucración de los alumnos en la realización de las tareas apoya el desarrollo cognitivo y las competencias lingüísticas, construyendo un andamio educativo que fomenta la adquisición de conocimientos significativos permanentes, así como el incremento

del nivel de la motivación (Belland, Glazewski, y Ertment, 2009: 2).

El propósito de este estudio consiste en revisar las características de la enseñanza AICLE, para así centrarse en el examen del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el enfoque por tareas y la construcción del significado como estrategias que fomentan el aprendizaje significativo y permanente. Así pues, este objetivo general establece como meta específica determinar las competencias y necesidades del docente AICLE y hacer una propuesta para las carencias que se pudieran hallar. Otros objetivos específicos fijados en esta investigación son la evaluación del enfoque por tareas como herramienta que favorece la construcción del significado, el análisis de la promoción del desarrollo de las destrezas comunicativas, el estudio del papel del profesorado y de las características de los materiales didácticos empleados para la enseñanza integrada de lengua y contenidos.

Los estudios sobre la implantación de AICLE son numerosos (Marsh, 2012 y 2013; Mehisto, 2012; Mehisto y Genesee, 2015; Ruiz de Zarobe, 2013), así como sobre las necesidades formativas del profesorado (Pavón y Ellison, 2013; Pérez Cañado, 2014; Sagrario, 2010; Wolff, 2012), pero la innovación y originalidad de esta investigación con respecto a otras reside en la naturaleza del estudio, el cual surgió como un proyecto de investigación solicitado por la Federación Española de Religiosos de Enseñanza - Centros Católico en la Comunidad de Madrid (FERE-CECA), con el fin de evaluar las necesidades formativas de su profesorado AICLE y desarrollar una propuesta de mejora del proyecto bilingüe BEDA (Bilingual English Development and Assessment). Conviene destacar que la investigación se acota al estudio de la enseñanza de conocimiento del medio en 5º de primaria impartido en castellano y en inglés.

El principal resultado esperado en esta investigación es la concienciación y la involucración en la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje AICLE. Las estrategias que se ponen en práctica en esta investigación influyen positivamente en el desarrollo de las competencias comunicativas e incentivan el aprendizaje de la lengua a través del fomento de la interacción y el uso de tareas motivadoras. Las percepciones tanto del alumnado como del profesorado se analizarán para determinar si el aprendizaje por tareas, sumado a la construcción del andamiaje educativo, ayudan al incremento del interés e involucración de los

alumnos en la adquisición de las competencias lingüísticas, y de este modo, si éstas estrategias refuerzan sus destrezas comunicativas resultando en una mejora del proceso de aprendizaje.

Esta tesis está dividida en dos partes: una teórica y otra práctica. La primera está dedicada al retrato de las líneas teóricas e implicaciones innovadoras asociadas a mi objeto de estudio que se han llevado a cabo previamente. En concreto comienzo con la contextualización del origen de la enseñanza bilingüe apuntalada por el Marco Común Europeo de las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas. Estos dos proyectos diseñados por el Consejo de Europa surgieron con la intención de mejorar la educación europea e impulsar la educación y cultura bilingüe. En conexión con el bilingüismo procedo a describir los modelos de educación bilingüe, centrando el enfoque en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). En torno a esta enseñanza bilingüe enlazo el aprendizaje basada en tareas y la construcción del significado como dos estrategias metodológicas efectivas en la enseñanza integrada de lengua y contenidos, describiéndolas y exponiendo sus beneficios. En el último capítulo de la parte teórica reviso las competencias del profesorado AICLE y cuál debería ser su formación para desempeñar correctamente sus funciones.

En la segunda parte de la tesis desgloso la línea de acción práctica en la metodología de la investigación, la presentación, análisis y discusión de los resultados y las conclusiones que surgen de este estudio. En la metodología de la investigación detallo los objetivos generales y específicos, las características y naturaleza del estudio, los instrumentos y procedimientos de recopilación de datos, y la validez de la investigación. A continuación, le sigue la presentación de datos mediante gráficas y una rúbrica de observación, se analizan y se valoran los datos extraídos en el estudio, para finalmente concluir en el último capítulo con la argumentación de los objetivos de investigación, las implicaciones pedagógicas y las limitaciones y futuras líneas de investigación. En las conclusiones se razonan los argumentos que declaran la consecución de los objetivos y se propone una propuesta de formación docente.

La tesis también detalla las fuentes bibliográficas consultadas y referenciadas y se cierra con la presentación de los anexos, los cuales se componen de los contenidos extraídos de la LOMCE para facilitar la valoración de los aspectos

curriculares de conocimiento del medio en 5º de primaria, además de las encuestas a profesorado y alumnado y la rúbrica de evaluación validadas para recopilar los datos,

PARTE I
REVISIÓN TEÓRICA

2. DESARROLLO DE LAS LENGUAS A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS EUROPEOS.

2.1. El papel del Consejo de Europa.

En 1949 varias potencias europeas crearon una organización a la que concedieron el nombre de Consejo de Europa. Dicha organización se fundó con la intención de unificar las democracias parlamentarias europeas. No obstante, el Consejo de Europa también embarcaba una amplia variedad de iniciativas que reforzaran los programas europeos en lo que concerniera la educación de sus ciudadanos. Los 47 actuales miembros de la más extensa organización a nivel intergubernamental e interparlamentario en Europa han declarado en numerosas ocasiones su compromiso con la educación, historia, y legado cultural de toda la Unión como una sola entidad. Cuando los Estados Miembros firmaron en la Convención Cultural Europea en 1954, los principales fundamentos de las medidas a tomar se pusieron por escrito haciendo especial hincapié en la promoción de la cooperación en las áreas de cultura y educación (Nicaise y Blondin, 2003: 20).

En 1971 el Proyecto en lenguas modernas fue puesto en marcha y un grupo de expertos diseñó un currículo para los países participantes. Los fundamentos del Proyecto se basaron en función de las hipótesis establecidas en el campo de la sociolingüística y del paradigma teórico-funcional. Los objetivos de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras se definieron con base al comportamiento lingüístico: las funciones que el aprendiz puede llevar a cabo usando el lenguaje que está aprendiendo.

Llegados a este punto el Threshold Level fue publicado en 1975, el cual consistía en una serie de especificaciones comunes a todas las lenguas, estableciendo un nivel mínimo de inteligibilidad comunicativa en el uso de una lengua extranjera.

Como consecuencia, entre 1975 y 1981 todos los países europeos del oeste pusieron en práctica los programas comunicativos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Su explícito objetivo consistía en hacer que los estudiantes fueran capaces de participar de forma eficiente en situaciones interpersonales comunicativas de la vida diaria (Consejo de Europa, 1993).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) redactado por el Consejo de Europa (2001a) trajo consigo una nueva forma de enseñar lenguas con vistas a una comunicación real. Sus compromisos suponían una nueva definición de las unidades didácticas, nociones y funciones, al mismo tiempo que prestaba atención al uso de la lengua como acto comunicativo, integrando las dimensiones gramaticales, semánticas, fonológicas y pragmáticas. En los años sucesivos nuevos objetivos se sumaron, como por ejemplo la consideración de estrategias conversacionales, es decir, la necesidad de proveer a los estudiantes de estrategias que les permitan manejarse con dificultades que puedan presentarse en una conversación real (Byram, Zarate y Neuner, 1997: 47).

La relevancia de la educación europea y su desarrollo ente las generaciones más jóvenes se conseguirían a través de diferentes acciones e iniciativas específicas serían promovidas. De entre todas las iniciativas, el Consejo de Europa se centraría en el primer “European Youth Centre” (EYC) en Estrasburgo en 1972, y en el establecimiento de un Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz, el cual unificaría unos treinta Estados Miembros y cuyo cometido consiste en llevar a cabo la política del lenguaje y promover innovadoras estrategias en la enseñanza de lenguas modernas. “Una Educación Secundaria para Europa” es un proyecto impulsado en 1991, el cual aporta útiles técnicas didácticas dirigidas al profesorado de centros de educación secundaria para que les ayuden a presentar y desarrollar la dimensión europea en el aula (Ryba, 1992); e incluso el “Portfolio Europeo de las Lenguas”, o también conocido por las siglas PEL, (Consejo de Europa, 2001b), un documento promovido durante el “Año Europeo de las Lenguas, 2001” en el que el alumno de cualquier lengua recopila sus destrezas lingüísticas y experiencias culturales (Nicaise y Blondin, 2003: 21).

Otra acción relacionada con la educación europea diseñada por el Consejo de Europa es el “Portfolio Europeo de las Lenguas”, el cual incluye un “pasaporte” de lenguas que puede ser actualizado regularmente. Éste consiste en un modelo que ayuda al estudiante a reflejar sus destrezas lingüísticas basado en una serie de criterios reconocidos en todos los países europeos. Al mismo tiempo, éste portfolio sustituye las tradicionales calificaciones académicas. En él e incluye una exhaustiva biografía de idiomas especificando las experiencias por cada una de las lenguas que se dominan. El portfolio fue también diseñado con el fin de ayudar al alumno a

planificar y autoevaluar sus progresos, al mismo tiempo que se recopilan las experiencias personales (Nicaise y Blondin, 2003: 21).

2.2. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) pretende servir como punto de referencia para el profesorado AICLE de toda Europa. Éste contribuye al desarrollo y mejora de la enseñanza AICLE que avalará al profesorado a la hora de enriquecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols, 2001: 4-5).

Además, el MCERL aporta claves curriculares que pueden ser adaptadas dependiendo de las necesidades y circunstancias del alumnado. El Marco Común Europeo no puede centrarse en todas las asignaturas de contenidos que se imparten en los centros, ni siquiera en ninguna de las posible segundas lenguas que pueden ser utilizadas como principal herramienta de enseñanza de la asignatura de contenidos. Sin embargo, en este respecto, el Marco es neutral, es decir, no atiende las competencias específicas de ninguna de las asignaturas de contenidos o lenguas. Por el contrario, sí que se centra en las competencias necesarias para enseñar asignaturas no-lingüísticas y una segunda lengua a través de una metodología integrada (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols, 2001: 6).

2.2.1. Definición, objetivos y usos del MCERL.

De acuerdo al Consejo de Europa (2001: 1):

“The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe”.

El MCERL muestra lo que un alumno debe aprender para poder usar una lengua con un fin comunicativo, así como qué conocimientos, destrezas y competencias deben desarrollar los alumnos para comunicarse de forma efectiva. En este aspecto, el Marco incluye seis niveles de destreza para medir los progresos del alumno en cada etapa del aprendizaje. Igualmente, el Marco Común Europeo también trata el aspecto cultural en el que la lengua se encuentra (Consejo de Europa, 2001: 1).

El principal objetivo del Marco Común Europeo es eliminar cualquier obstáculo que pueda surgir a raíz del antiguo plan educativo europeo, al mismo tiempo que permite a los profesionales del área de las lenguas modernas a comunicarse entre ellos. Por tanto, las administraciones educativas, los diseñadores de los programas educativos, profesores, y formadores de profesorado, entre otros tantos pueden apoyarse en estas pautas para el desarrollo de sus profesiones. El MCE establece un sistema común para el inequívoco establecimiento de objetivos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. Por tanto, el Marco mejora la precisión de los programas, planes y cualificaciones. Como resultado de ello, se promueve la cooperación internacional en el ámbito de la adquisición de lenguas. Aportando criterios de comprensibles y objetivos para describir la destreza lingüística del estudiante, el Marco facilita el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y los resultados obtenidos en diferentes contextos educativos, y además incita a la movilidad europea (Consejo de Europa, 2001: 1).

Sin embargo, la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el ámbito de la educación no supone la imposición de un único y uniforme sistema, sino al contrario, el MCERL debe ser adaptado a la situación y necesidades del alumno, por lo que acertamos al afirmar que se trata de un sistema abierto y flexible (Consejo de Europa, 2001: 1).

En definitiva, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un medio multifuncional, enfocado a diferentes propósitos, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar y no dogmático. En primer lugar, es multifuncional ya que puede estar dirigido a una gran variedad de objetivos de la planificación, aprendizaje y enseñanza de una lengua. Es flexible, puesto que se puede adaptar a diferentes situaciones y circunstancias; abierto ya que puede ser ampliado, desarrollado y modificado; dinámico al estar en continuo uso, lo que conlleva una evolución. El Marco es fácil de usar puesto que es comprensible y está listo para ser usado por aquellos a los que está dirigido; finalmente, es no dogmático ya que no es impuesto como un sistema fijo ni está adjunto a ninguna teoría o práctica educativa o lingüística (Consejo de Europa, 2001: 7 - 8).

Tal y como el Consejo de Europa asevera (2001: 6) el Marco Común Europeo de Referencia cuenta con tres principales usos:

1. La planificación de programas de aprendizaje de lenguas en términos de:
 - a. Sus conjeturas con base al conocimiento previo, así como su articulación y conexión con el aprendizaje precedente, particularmente en la interrelación entre primaria, los primeros ciclos de secundaria, la segunda etapa de secundaria y una educación superior;
 - b. Sus objetivos; y
 - c. Sus contenidos.
2. La planificación de la certificación de una lengua en términos de:
 - a. La programación de contenidos de los exámenes; y
 - b. Los criterios de evaluación en lo concerniente a una adquisición positiva en vez de deficiencias negativas.
3. La planificación del aprendizaje autónomo, incluyendo:
 - a. Aumento de la conciencia del aprendiz del estado de su conocimiento;
 - b. Auto-establecimiento de objetivos viables, factibles y rentables;
 - c. Selección de materiales; y
 - d. Auto-evaluación.

2.2.2. Niveles de dominio.

A continuación, se adjunta el cuadro 1: Niveles comunes de referencia a escala global, y el cuadro 2: el Portfolio Europeo de las Lenguas.

La primera figura se trata de una tabla diseñada por el Consejo de Europa (2001: 24) con el fin de guiar a los aprendices, profesores y otros posibles usuarios del sistema educativo, mientras que la segunda tabla es una rúbrica de autoevaluación que ayuda a trazar un perfil de las destrezas lingüísticas de los estudiantes, así como el nivel de dominio en cada destreza. Ambas consisten en una escala de seis niveles que abarcan desde el nivel A1 para principiantes hasta el nivel C2 para aquellos alumnos que dominen la lengua.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información básica sobre su domicilio, pertenencias y personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 1. Niveles comunes de referencia a escala global

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la información es clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo: las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

E S C R I B I R	Escribir	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo: para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo: mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo: agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Figura 2. El Portfolio Europeo de las Lenguas.

2.3. El Portfolio Europeo de las Lenguas: descripción, objetivos y funciones.

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es una iniciativa significativa diseñada por el Consejo de Europa. El PEL está integrado en la política europea educativa con el fin de favorecer la adquisición de una segunda lengua. Además de ello, el Portfolio Europeo implica numerosas funciones pedagógicas como la preservación de la variedad lingüística y cultural, el respaldo y promoción de la tolerancia lingüística y cultural, el fomento del plurilingüismo, y la educación de una ciudadanía educativa. Por tanto, en el presente trabajo de investigación uso el Portfolio Europeo de las Lenguas como recurso y soporte complementario al enfoque por tareas con el propósito de alcanzar los objetivos marcados en la metodología práctica.

2.3.1. Descripción.

Kühn y Pérez (2012: 63) presentan el Portfolio Europeo de las Lenguas como un documento donde el aprendiz puede recopilar sus destrezas, competencias y experiencias lingüísticas y culturales. El PEL se compone de tres partes: La primera se trata de un “Pasaporte Europeo de las Lenguas”, el cual puede ser actualizado con regularidad. Junto al Pasaporte de las Lenguas se encuentra un cuadro que describe las competencias del aprendiz de acuerdo a los criterios aceptados en Europa y el cual puede servir como complemento a los certificados de lenguas. Esta primera parte puede ser cumplimentada de forma online o una vez ya descargada. El PEL también incluye una detallada “Biografía de las Lenguas” en la que se recopila las experiencias del usuario en cada lengua. Finalmente, hay un “Dossier” en el que el usuario adjunta diferentes recursos como grabaciones, videos, etc. a modo de evidencia de su trabajo personal y para ilustrar sus competencias lingüísticas.

La plantilla del Portfolio puede variar dependiendo del país y del contexto educativo. No obstante, todos los Portfolios se evaluarán siguiendo los criterios determinados por el Comité de Validación Europeo, el cual define el número de acreditación (Kühn y Pérez, 2012: 63).

2.3.2. *Objetivos y funciones.*

De acuerdo al Consejo de Europa (2001) los principales objetivos del Portfolio Europeo de las Lenguas consisten en ayudar al usuario a recopilar sus experiencias de aprendizaje y en fomentar el uso de lenguas diferentes a la materna. El PEL también persigue entre sus propósitos el motivar e incentivar a los usuarios haciéndoles partícipes de sus esfuerzos según perfeccionan sus competencias lingüísticas en cada uno de los niveles de su aprendizaje. Del mismo modo, el PEL también sirve como directorio general de las destrezas lingüísticas y culturales donde se podrá apreciar su evolución al pasar a un nivel superior o a la hora de buscar trabajo en su mismo país o en el extranjero.

Tal y como Little y Perclová afirman (2001: 3) el PEL tiene dos funciones principales:

Por un lado, una función informativa que contabiliza e indica las competencias y destrezas lingüísticas de los aprendices. Sin embargo, dicha información no reemplaza los certificados y diplomas obtenidos a través de exámenes formales, sino que los complementa y avala aportando detalles extra acerca de la experiencia y méritos del poseedor del nivel. Del mismo modo, el PEL facilita la movilidad del aprendiz puesto que las calificaciones nacionales están indicadas de acuerdo a un sistema común acordado a nivel internacional. Aun así, el significado de la función informativa del PEL varía dependiendo de la edad del estudiante. Por norma general resulta menos relevante para aquellos estudiantes de etapas escolares tempranas que para aquellos próximos a terminar la educación formal (obligatoria) o pertenecen al sector activo en lo que a empleo se refiere.

Por otro lado, conviene destacar la función pedagógica. El Portfolio Europeo de las Lenguas hace que el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras sea más accesible y transparente para los aprendices, además de animarlos a usar sus capacidades de reflexión y autoevaluación. Como resultado, el PEL los capacita gradualmente para asumir mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, Little y Perclová (2001: 3) afirman que ambas funciones, la informativa y la pedagógica, aseguran cuatro de los principios políticos clave de Consejo de Europa: la preservación de la diversidad lingüística y cultural, el

respaldo de la tolerancia lingüística y cultural, la promoción del Plurilingüismo, y la educación en democracia ciudadana.

En definitiva, esta herramienta tiene como objetivo incentivar la autonomía del estudiante y desarrollar su capacidad crítica al mismo tiempo que promueve el aprendizaje a largo plazo como ya se explicó en el apartado anterior. Todas las características con las que se ha descrito el Marco Común Europeo y el Portfolio hacen de estas dos rúbricas provechosas herramientas que de manera inherente promueven el aprendizaje basado en tareas. Concretamente, la propuesta de etapas basadas en funciones comunicativas a superar hace del Marco y del Portfolio dos útiles hermanados con el enfoque por tareas.

El fomento de la reflexión sobre las evidencias de aprendizaje recopiladas en el dossier y evaluadas mediante la rúbrica del PEL construye un andamio educativo que fomenta la adquisición de la lengua de manera perdurable.

Del mismo modo, la particularidad del MCE de construir nuevos conocimientos con base a los ya adquiridos previamente, comparte la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1973). Por ende, la secuenciación de funciones o tareas, la superación de etapas, la construcción del significado, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, y la recopilación de evidencias de aprendizaje son marcas distintivas del MCERL y el PEL en armonía con el enfoque por tareas y la construcción del significado, pero éstos serán tratados en detalle más adelante.

3. INTRODUCCIÓN AL BILINGÜISMO, LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y AICLE.

3.1. Definición de bilingüismo y modelos de educación bilingüe.

Bilingüismo es la capacidad de comunicarse en dos lenguas de forma fluida. No obstante, antes de continuar con la noción de bilingüismo debemos especificar qué significa “fluidez”. La Unión Europea toma como referencia los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y para ser más precisos, una persona es funcionalmente bilingüe cuando obtiene las destrezas lingüísticas propias del nivel C1 o en adelante. Además, podemos distinguir entre hablantes bilingües que sean sumamente competentes en ambas lenguas y otros bilingües que tienen una clara lengua dominante. Por consiguiente, cuando hablamos de bilingüismo es esencial considerar los diferentes grados de dominio (Madrid, 2005: 2).

Después de cuarenta años de investigación, estudio y análisis de la educación inmersa bilingüe ha resultado en un amplio abanico de descripciones, análisis y modelos. May (2008) los resume en categorías significativas que enfatizan los numerosos acuerdos de los investigadores. El primero de estos acuerdos es que los programas bilingües pueden ser clasificados como sustractivos o aditivos. Un programa sustractivo es aquel que trata de fomentar el aprendizaje monolingüe de la lengua dominante, ya sea apartando o reemplazando una lengua por otra. Por el contrario, un programa es considerado aditivo cuando promueve el bilingüismo y la biliteracidad a largo plazo. En cambio, en un modelo recursivo bilingüe, los alumnos se sitúan en diferentes fases de una diversidad bilingüe, mientras que el bilingüismo dinámico se refiere al programa que se ajusta de forma múltiple y continua al acto comunicativo multilingüe (Pacific Policy Research Center, 2010: 3).

A continuación, se detalla una extensa clasificación de los diferentes modelos educativos bilingües. Los cinco primeros modelos bilingües (transicional, de mantenimiento, prestigioso, de enriquecimiento y de inmersión) están caracterizados por ser tipos monoglósicos. Estos tipos están basados en objetivos o ideologías monolingües que sustentan la adquisición de una segunda lengua como un proceso de aprendizaje separado de la L1. En todos estos programas bilingües, los alumnos comienzan como monolingües desde el mismo punto lingüístico de partida (García, 2009: 123).

Por otro lado, los programas de herencia, desarrollo, poli- o bi-direccional, AICLE, y el multilingüismo son tipos heteroglósicos. Estos modelos educativos bilingües se basan en objetivos o ideologías heteroglósicas, e impulsan el desarrollo del bilingüismo. Además de esto, estos programas bilingües asumen que muchos alumnos pueden ya ser bilingües cuando comienzan el aprendizaje de la L2 y están expuestos a la L2 en diferentes situaciones de la vida cotidiana (García, 2009: 127).

En primer lugar, la educación bilingüe *transicional* normalmente comienza en la etapa preescolar o primaria a través del uso de la lengua materna de los estudiantes con principal herramienta de enseñanza. Sin embargo, el objetivo es abandonar paulatinamente la lengua materna y desarrollar las competencias académicas y lingüísticas en la segunda lengua. Es frecuente en este programa educativo que el profesorado no recurra a la L1 del alumnado una vez pasados uno o dos años de su aprendizaje bajo este método. Este modelo favorece la lengua dominante puesto que supone las siguientes premisas:

1. Los alumnos no pueden adquirir la L2 lo suficientemente rápido si se les enseña a través de la L1.
2. El aprendiz estará influenciado en el ámbito académico y lingüístico por la lengua dominante, si continúan usando la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. No habrá cavidad para la exclusión y la integridad del grupo será más homogénea al no haber desdobles de grupos que asistan a clases de apoyo.

Por lo tanto, la educación bilingüe transicional tiene carácter bilingüe sólo al principio, pero su propósito no es el bilingüismo o la biliteracidad sino la enseñanza y aprendizaje eventual monolingüe de una lengua dominante (Pacific Policy Research Center, 2010: 3).

Fishman (1976: 34) ha sido crítico en su análisis del uso de las lenguas diferentes al inglés en el modelo bilingüe transicional llevado a cabo en los Estados Unidos. Fishman compara este modelo con una vacuna:

“If a non-English mother tongue is conceptualized as a disease of the poor, then in true vaccine style this disease is to be attacked by the disease bacillus itself. A little bit of deadened mother tongue, introduced in slow stages in the classroom environment, will ultimately enable the patient to

throw off the mother tongue entirely and to embrace all-American vim, vigour, and stability”.

Por el contrario, Hernández-Chávez (1978: 536) destaca algunas de las ventajas del modelo bilingüe transicional:

“The cognitive and educational retardation, the culture shock, and the alienation that often accompany early school experiences through an unknown tongue can be tempered or even largely eliminated by the use of the child’s home language”.

En consecuencia, la educación bilingüe, e incluso el modelo transicional, son más beneficiosos y cuentan con más ventajas para el desarrollo académico y lingüístico del aprendiz que un modelo educativo monolingüe.

De *mantenimiento* es el segundo modelo educativo, el cual no conlleva el desarrollo de una segunda lengua, sino que simplemente la mantiene. La educación bilingüe de mantenimiento además de conservar la lengua materna mientras se utiliza la L2 como instrumento de enseñanza, sino que también inculca una férrea identidad bicultural a sus alumnos (García, 2009: 125).

August y Hakuta (1998: 20) definen la educación bilingüe de mantenimiento de la siguiente manera:

“Most students in the programs are English-language learners and from the same language background. They receive significant amounts of their instruction in their native language. Unlike transitional programs, these programs aim to develop English proficiency, but also to develop academic proficiency in the native language”.

En comparación con el modelo transicional, la educación de mantenimiento está considerada como un programa aditivo y considerablemente fuerte. La primera lengua de los estudiantes y su cultura cultural están avalados por el programa. La educación en una segunda lengua comienza a una edad temprana, sin embargo, el énfasis durante los primeros años es en la competencia de la primera lengua y en el éxito de los contenidos académicos usando la L1 (May, 2008). Un modelo bilingüe de mantenimiento trata de construir una base académica sólida fundamentada en la L1 (Pacific Policy Research Center, 2010: 3).

A decir verdad, la educación bilingüe de mantenimiento ha pasado a convertirse en educación bilingüe de desarrollo puesto que la mayoría de las lenguas minoritarias necesitan mucho más que un simple mantenimiento de la lengua, sino un desarrollo de su competencia (García, 2009: 125).

Por lo tanto, el siguiente modelo educativo bilingüe a tratar es de *desarrollo*. Mientras que el de mantenimiento sigue una ideología monoglósica basada en la separación de la comunidad local y persiguiendo la autonomía del grupo junto con el biculturalismo, la educación bilingüe de desarrollo apoya la perspectiva heteroglosica, apoyada en un modelo bicultural y bilingüe y persiguiendo el desarrollo de la equidad y promoviendo la coexistencia de las identidades y sus idiomas. En consecuencia, un modelo bilingüe que depende del mantenimiento de la lengua autóctona y de la suma de una segunda lengua es insuficiente (García, 2009: 128 - 129).

Continuado con la distinción entre ambos modelos, es importante destacar la forma en la que han evolucionado, pasando de un modelo diglósico basado en el biculturalismo y la autodeterminación, hasta un modelo que promueve el bilingüismo, la diversidad cultural y una amplia variedad de diferencias lingüísticas (García, 2009: 129).

Con frecuencia hay más de un grupo de lenguas en los centros escolares, lo que dificulta el programa de educación bilingüe de mantenimiento dirigido a alumnos de lenguas minoritarias. Por ejemplo, la población inmigrante de latino América, el Magreb, China y el este de Europa ha aumentado considerablemente. Es por esto que las preguntas educativas no se centran en cómo mantener y reafirmar otras lenguas diferentes al castellano o cómo equipararlas al mismo nivel, sino en cómo enseñar ambas lenguas a inmigrantes de diversas nacionalidades en un mismo centro educativo (García, 2009: 128 - 129).

En cuarto lugar, el siguiente modelo educativo bilingüe es el de *enriquecimiento*, el cual se centra en la mejora académica de los alumnos a través del uso de una segunda lengua, por lo que al mismo tiempo se consigue la competencia en dicha segunda lengua. El objetivo del modelo de enriquecimiento, al igual que el modelo de mantenimiento, es el bilingüismo y la biliteracidad de los estudiantes como sucede con el mantenimiento de lenguas minoritarias dentro de

una comunidad. El modelo de enriquecimiento difiere del de mantenimiento en que éste primero trata de promover la influencia de una segunda lengua en una sociedad que integra varias nacionalidades. Por tanto, los principales objetivos de este modelo son algo más que los meramente lingüísticos, sino que también culturales. El modelo de enriquecimiento persigue el pluralismo cultural y la autonomía de los diversos grupos culturales (Pacific Policy Research Center, 2010: 3).

El quinto de los modelos educativos bilingües es el de *herencia*, el cual se considera un programa a caballo entre el de mantenimiento y el de enriquecimiento, pero que al mismo tiempo el modelo de herencia también se superpone a estos dos modelos. Su principal característica distintiva es su propósito, el cual consiste en la recuperación de lenguas muertas o en peligro de pérdida (Pacific Policy Research Center, 2010: 3).

El siguiente modelo educativo bilingüe a comentar es el programa de *prestigio*. Este modelo bilingüe consiste en la enseñanza a través de dos lenguas de prestigio, generalmente impartidas por dos profesores que usan la misma lengua que imparten. El objetivo de este modelo es el aprendizaje de una segunda lengua, separada y diferente de la que utilizan los estudiantes como lengua materna (García, 2009: 125 - 126).

El modelo educativo bilingüe de *inmersión* consiste en la enseñanza exclusiva de una segunda lengua. La metodología de enseñanza de la segunda lengua se basa en la premisa de que las lenguas se adquieren con mayor eficacia cuando se utilizan en una situación comunicativa real en vez de cuando se enseñan de forma explícita. Con este propósito, la segunda lengua se emplea como herramienta de enseñanza (García, 2009: 126).

Los alumnos inmersos en una segunda lengua en sus centros educativos están expuestos a su lengua materna no sólo en sus casas, sino también a través de los medios de comunicación, lugares públicos, en señales, tableros, indicadores, etc. por tanto, su lengua materna es reforzada en sociedad y sin dicho refuerzo social, un alumno que se encuentre inmerso en una segunda lengua en el ámbito educativo experimentaría un cambio lingüístico y con dificultad podría llegar a ser bilingüe (García, 2009: 126).

En este respecto, hablando de inmersión, conviene distinguir los tipos de inmersión bilingües en educación: temprana, tardía, parcial o total. La inmersión temprana es un tipo de educación que comienza en la primera etapa escolar, no obstante, desde el primer momento un profesor bilingüe les enseña a los alumnos a través de la segunda lengua. Aunque el profesor sólo les hable en la L2, éste es capaz de entender la lengua materna de sus alumnos, por lo que puede también actuar en consecuencia. Por consiguiente, los estudiantes adquieren la segunda lengua a través del profesor, su metodología y sus herramientas, mientras que aprenden los contenidos académicos del currículum y se desenvuelven en situaciones reales de su entorno (García, 2009: 127).

Mientras que la educación bilingüe de inmersión tardía hace referencia a programas que normalmente comienzan después de que el alumno haya adquirido una competencia sólida en su lengua materna.

Por otro lado, la inmersión parcial es aquella en la que el alumno asiste a clases en las que la segunda lengua es utilizada durante una parte de la jornada escolar, frente al modelo de inmersión total en el que los alumnos están inmersos en la L2 durante toda la jornada (García, 2009: 127).

El programa educativo bilingüe *poli-direccional* también es conocido como *lengua dual*, *doble inmersión*, o *inmersión bilingüe*. Sin embargo, es preferible catalogarlo como modelo poli-direccional puesto que los alumnos de este programa utilizan ambas lenguas, la L1 y la L2, y como objetivo del currículum está fijado el dominio de las dos lenguas. Este modelo de enseñanza prevalece en los centros educativos de países donde se hablan varias lenguas. No obstante, los alumnos destinatarios de este tipo educativo nacieron en otro país donde permanecieron durante algunos años hasta que se trasladaron al nuevo país de residencia, o estudiantes cuyos padres o tutores tienen diferentes nacionalidades; por lo que todos ellos dominan varias lenguas (García, 2009: 129). En consecuencia, en estas aulas la exposición y el intercambio lingüístico y cultural es muy variado y rico, al mismo tiempo que constructivo para su aprendizaje.

Cualquier tipo de educación bilingüe se trata de enseñanza de una lengua basada en contenidos. En la última década tanto países como entidades internacionales han apostado por la educación bilingüe para sus ciudadanos a

través de la instrucción de áreas de contenidos como matemáticas, ciencias sociales o naturales utilizando una lengua extranjera como herramienta de enseñanza. Este enfoque educativo es conocido como *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE). Dicho modelo bilingüe refuerza el desarrollo de la primera lengua, al mismo tiempo que los alumnos están expuestos a una segunda lengua. De acuerdo con la Unión Europea todos los alumnos deben dominar de forma fluida su lengua materna además de otras dos lenguas extranjeras en un futuro próximo, y AICLE es una metodología funcional y sustancial para enseñar a los ciudadanos en el plurilingüismo. Además, la educación bilingüe AICLE involucra a sus alumnos en la adquisición de la segunda lengua y aporta flexibilidad en su concepción de bilingüismo (García, 2009: 130).

Finalmente, el último de los programas bilingües es el modelo *multilingüe múltiple*. Este modelo bilingüe conlleva al menos tres lenguas y sus correspondientes grupos sociales con un complejo multilingüismo que crea una atmósfera multilingüe. Por consiguiente, varias lenguas se interrelacionan en el currículum educativo de los centros de estudios. Este programa bilingüe se da en sociedades como la India donde la complejidad lingüística requiere que todos sus ciudadanos reciban una educación cuanto menos bilingüe. Actualmente la mayoría de los modelos educativos bilingües destinados a mayorías o minorías se están desarrollando, mejorando y reinventando para cubrir las necesidades demandadas por la multiplicidad lingüística y cultural que habita en cada sociedad (García, 2009: 131).

A continuación, presento un resumen de los modelos educativos bilingües que se acaban de detallar de acuerdo con el trabajo de García (2009). Antes de su lectura debe tenerse en cuenta que los objetivos enumerados en la siguiente tabla siguen un patrón general por cada modelo.

Modelo	Tipo de inmersión	Objetivo(s)
Transicional	Sustractivo	Su propósito principal es el monolingüismo. La enseñanza a través de la lengua maternal de los alumnos es una práctica temporal. Pasado este

		periodo el profesorado deja de utilizar la L1 para enseñar a través de la L2. La cultura e identidad dominante se reafirma.
De mantenimiento	Aditivo	Su objetivo es el bilingüismo y la biliteracidad, aunque de alguna forma restringidos. La L1 de los alumnos se mantiene y se utiliza como base de apoyo para el aprendizaje de la L2. El dominio de la L1 no es completo, aunque su identidad y cultura si se reafirman.
De prestigio	Aditivo	Este modelo tiene marcado como objetivo el bilingüismo y la biliteracidad.
De enriquecimiento	Aditivo	Este modelo persigue el bilingüismo y la biliteracidad al igual que la inmersión de la L2 y su cultura en la sociedad.
De herencia	Rekursivo	Su objetivo es el rejuvenecimiento o recuperación de una lengua indígena. De igual forma su propósito es el bilingüismo y biliteracidad otorgándole prioridad al dominio de la lengua de herencia.
De desarrollo	Rekursivo	El principal objetivo de este modelo es la renovación de lenguas en expansión.
Poli-direccional o de doble camino	Dinámico	Su objetivo es el Plurilingüismo.
AICLE	Dinámico	Este modelo trata de inculcar el Plurilingüismo. Para ello apuesta por el desarrollo de la L1 mientras que se refuerza la adquisición de la L2.
Múltiple multilingüe	Dinámico	El principal propósito de este programa es el Plurilingüismo y la multiplicidad.

3.2. Modelos de educación bilingüe en Canadá, Finlandia, Cataluña y Madrid.

Bajo este epígrafe se describen los modelos de programas bilingües de Canadá, Finlandia, y dentro de España, los de la Comunidad de Cataluña y de Madrid. En primer lugar, hago referencia al programa bilingüe de Canadá puesto que fue éste el país pionero en la implantación de los programas de inmersión lingüística. En concreto, describo el experimento de St. Lambert el cual dio lugar a una ejemplar influencia transcontinental en lo que a programas de inmersión lingüística se refiere.

En segundo lugar, presento el plan lingüístico educativo de Finlandia al ser éste el primer país europeo que importó el programa bilingüe canadiense originado con el experimento Lambert. Finlandia adoptó el programa bilingüe ideado en Canadá y lo adaptó a su situación nacional.

Finalmente, dentro del Estado Español me centro en dos comunidades: la Comunidad de Cataluña, como ejemplo de región plurilingüe con su propio programa lingüístico de castellano, catalán e inglés; y la Comunidad de Madrid, la cual también cuenta con su propio programa de inmersión bilingüe de inglés-español y cuya práctica docente será analizada en la parte práctica de esta tesis. Cabe mencionar que se describe el programa bilingüe dirigido en consonancia por la Federación de Escuelas Católicas de Madrid y Cambridge English Language Assessment. Dicho proyecto se conoce como programa BEDA (Bilingual Education Development and Assessment) y se trata de un plan de mejora de enseñanza del inglés (ECMadrid, 2017). En concreto, en las aulas de 10 centros de las Escuelas Católicas de Madrid donde se implantó la enseñanza bilingüe - AICLE según el programa BEDA es donde tiene lugar el estudio de esta tesis.

Por tanto, la descripción de los modelos bilingües de Canadá, Finlandia, la Comunidad de Cataluña y la de Madrid se justifica ante el hito marcado por sus programas gracias a su innovación. En particular, será en centros de la Comunidad de Madrid donde tendrá lugar el estudio de mi investigación. Comenzamos con la pionera en programas de inmersión lingüística en centros escolares.

Canadá

Canadá fue colonizada por el francés Jacques Cartier cuando descubrió en 1534 una nueva región del Nuevo Mundo. Dos siglos después, en 1763, los británicos derrotaron a los franceses cerca de la actual Quebec, comenzando una nueva colonización (Baker, 1988: 91).

La Canadá libre e independiente que conocemos en la actualidad fue fundada en 1867 con la firma del *British North America Act*. Ésta es una nación relativamente joven, en la que cohabitan principalmente tres grupos sociales: los nativos de la región (inuits e indios), los franceses y los ingleses. Estos tres grupos difieren considerablemente entre sí en lo que a población, distribución geográfica y poder socio-económico se refiere. Los canadienses de origen británico y francés componen el grupo étnico mayoritario en Canadá. De forma cuantitativa los británicos representan un 40% y los franceses un 27% de todo el conjunto de la población. De estos tres grupos de canadienses, el minoritario se compone a su vez de 78 diferentes etnias indígenas. Este mosaico étnico propició la puesta en vigor de la *Ley de Lenguas Oficiales* en 1969, por la cual se declaran como tal el inglés y el francés. En el Acta Constitutiva canadiense de Derechos y Deberes (1982) consta que la educación obligatoria impartida en todas las provincias estará disponible en las dos lenguas oficiales (Baker, 1988: 92).

Previamente en septiembre de 1965, con el comienzo del curso escolar se llevó a cabo una experiencia piloto con un grupo experimental de alumnos de pre-escolar. Ésta iniciativa se conoce con el nombre del *Experimento de St. Lambert*. Estos alumnos fueron inmersos en una educación bilingüe en la que se pretendía que alcanzaran un nivel competente del uso del inglés y francés en las cuatro destrezas. Del mismo modo, la toma de conciencia cultural de ambas lenguas también era otro de sus objetivos. Por lo tanto, el propósito de esta doble inmersión lingüística era formar ciudadanos bilingües y biculturales que unificaran e impulsaran el país (Lambert y Tucker, 1972).

Tucker y d'Anglejan (1972: 19) describen el exitoso resultado del Experimento de St. Lambert con las siguientes palabras:

“The experimental pupils appear to be able to read, write, speak, understand, and use English as well as youngsters instructed in English in

the conventional manner. In addition, and at no cost they can also read, speak and understand French in a way that English pupils who follow a traditional program of French as a second language never do”.

Este experimento pionero en su metodología no sólo se extendió por el resto de la nación, sino que también fue adoptado por otras políticas educativas que trataban de unificar y revitalizar su poder nacional. Además de los sistemas legislativos educativos, fueron numerosos los estudios, ensayos e informes que se hicieron eco en la experiencia como por ejemplo Cummins, 1983; Genesee, 1984; Lambert, 1974; Swain y Lapkin, 1982.

A día de hoy, son dos los modelos lingüísticos empleados: el de inmersión para la adquisición de las lenguas nacionales, que son el inglés y el francés, y el de mantenimiento de las lenguas indígenas. El modelo por inmersión consiste en la enseñanza de contenidos a través de la segunda lengua. Las horas de exposición en la segunda lengua se incrementan gradualmente. Respecto al modelo de mantenimiento, la lengua materna del grupo de alumnos se emplea como herramienta de enseñanza en un 50%, lo que fortalece el rendimiento escolar al minimizar las interferencias de una segunda lengua. Este modelo se combina con el aditivo al brindar la oportunidad de elegir una de las lenguas mayoritarias como optativa (Baker, 1993: 220-223).

La promoción del plurilingüismo y el mantenimiento de la pluralidad cultural reforzó la unión nacional y formó individuos versátiles, tolerantes, y con mayores posibilidades laborales, lo que provocó el deseo de mejora en otros rincones del mundo que conocieron y se identificaron con su experiencia. Éste es el caso de Finlandia, cuyo gobierno empatizó con la situación social y decidió adaptar el modelo canadiense.

Finlandia

Este país nórdico situado en la región geográfica de Fenoscandia es bien conocido por su bagaje lingüístico. Durante varios siglos formó parte del estado sueco y en la actualidad el idioma del país vecino es la lengua oficial de la región *Suomi*. Por tanto, en Finlandia los idiomas oficiales son el finés y el sueco, siendo el primero el que más predomina. Las principales segundas lenguas son el inglés, el alemán y el

francés. Además, el ruso, el estonio, el somalí y el árabe son otras lenguas extranjeras minoritarias que también convergen en Finlandia (Finland Promotion Board, 2015).

Las experiencias piloto de la educación bilingüe del país nórdico tuvieron sus inicios en la década de los 80 del siglo pasado, tomando el ejemplo canadiense del Experimento de St. Lambert en materia de inmersión lingüística. En 1987 se inició un programa bilingüe en una guardería de Vaasa, donde se impartió la enseñanza del sueco a un grupo de 25 escolares de 6 años. De forma progresiva este programa se extendió a otros centros llegando a cubrir la etapa de educación secundaria en el año 1996. En este programa que alcanzó hasta la secundaria se ofertaba enseñanza AICLE a través del inglés, alemán, francés y ruso como segunda lengua, enumerados en orden de mayor demanda (Johnson y Swain, 1997: 93).

Antes de que los primeros programas de inmersión se hicieran eco desde Vaasa, con el fin de ganar experiencia didáctica, los profesores hicieron visitas formativas a colegios de inmersión en Canadá y en la Comunidad de Cataluña. En estas visitas observaban en el aula cómo se llevaban a cabo la enseñanza bilingüe, lo que les permitió adquirir unos conocimientos y perspectivas para su propio programa de inmersión. Como resultado de este primer contacto, en la actualidad los colegios de Vaasa y Cataluña han acordado un programa de intercambio lingüístico y pedagógico (Johnson y Swain, 1997: 93).

Hoy en día los planes lingüísticos en Finlandia son principalmente de inmersión en la que el finés es la lengua vehicular para impartir las asignaturas, aunque si se complementa con la inmersión cultural y comercial, los modelos son también multilingües al exponer a los ciudadanos a input en finés, sueco, inglés, alemán, francés y ruso. En el país finlandés existe variedad de actividades culturales en todos estos idiomas (Cummins y Corson, 1997: 291).

Del modelo lingüístico de Finlandia viajamos a España, país en el que convergen varias lenguas localizadas principalmente en ciertas regiones, pero siempre bajo el amparo de una misma lengua oficial.

España

El Estado español con capital en Madrid está organizado en diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas, constituidas a su vez por cincuenta provincias. Según la Constitución Española, el castellano es la lengua oficial del Estado. No obstante, se reconocen como lenguas españolas cooficiales aquellas autóctonas de diversas comunidades autónomas. Ordenadas por mayoría de hablantes son el catalán o valenciano, el gallego, el vasco y el occitano o aranés. Estas lenguas cooficiales quedan reguladas por los Estatutos de Autonomía y en algunos casos se consideran oficiales según la Comunidad Autónoma (Derreza, 2012: 156).

El catalán es lengua oficial en Cataluña, las Islas Baleares, y parte de Valencia. Un dato interesante a comentar es que el catalán también es la lengua oficial de Andorra, la cual no pertenece al Estado Español. El gallego, idioma con origen común con el portugués, se habla en Galicia. El vasco es la lengua oficial del País Vasco y el sur de Francia. Este idioma también se conoce como vascuence o euskera. Por último, el occitano o aranés se habla en el Valle de Arán, comarca de Cataluña y en el pirineo leridano. Esta lengua está considerada en peligro de extinción (Derreza, 2012: 179).

Para este estudio nos vamos a centrar en la descripción del programa educativo en las Comunidades de Cataluña y de Madrid.

Comunidad de Cataluña

El catalán es la lengua derivada del latín que llegó a ser plenamente estandarizada en el siglo XIII, disfrutando de su era literaria dorada hasta el XV. También fue la principal lengua oficial de la Corona de Aragón y mantuvo su estatus oficial en Cataluña, Valencia y las Islas Baleares hasta el siglo XVIII, aunque su protagonismo en las cortes se debilitó en los siglos XVI y XVII cuando estos territorios pasaron a formar parte del imperio multinacional cuya capital era Castilla. Durante estos siglos, la educación se impartía en catalán, siendo el latín usado como *lingua franca* en el ámbito científico y académico (Vila i Moreno *et al.* 2016: 2).

La Guerra de Sucesión (1700 – 1714) disolvió la Corona de Aragón y anexó los Reinos de Castilla. La nueva dinastía Borbona inició medidas de

homogeneización lingüística en su Imperio, implantando el uso del Castellano en detrimento del catalán. Esta política se extendió en el tiempo hasta entrado el siglo XX (Ferrer i Gironès, 1986; Vila i Moreno, 2008). No obstante, la política de asimilación se vio interrumpida en varias ocasiones como durante la Mancomunidad Catalana entre 1914 y 1925, y durante la Segunda República entre los años 1932 y 1939. Sin embargo, nuevamente volvía a anularse según los acontecimientos de la historia como ocurrió durante la Guerra Civil Española (1936 – 39) y durante la dictadura de Franco (1939 – 1975) cuando el catalán llegó a ser prohibido no sólo dentro del aula sino también en las esferas públicas (Benet, 1995). Finalmente, la Constitución Española de 1978 trajo un compromiso (Pradilla Cardona, 2011). En 1979 Cataluña fue la primera comunidad autónoma en conseguir la autonomía encabezando el proceso de normalización lingüístico (McRoberts, 2001: 139 – 160). El catalán se convirtió en una asignatura obligatoria en educación primaria y secundaria, y se estableció como lengua vehicular de instrucción. Los primeros programas de inmersión se pusieron en práctica. De forma simultánea, se requería que los profesores certificaran su habilidad lingüística para desempeñar su labor docente en catalán y se ofertaron numerosos cursos de formación continua enfocados a este nuevo objetivo (Vila i Moreno *et al.* 2016: 3).

A mediados de la década de los 80 los mismos resultados de estas iniciativas de formación de Hispano-parlantes en educación bilingüe mostraron que ello no sería suficiente, mientras que programas de inmersión lingüística como los de Finlandia o Canadá reflejaban el éxito de su metodología. Acordes a la Ley de Normalización Lingüística de 1983, el catalán se convirtió en el medio de instrucción de asignaturas de contenidos no lingüísticos. Así fue cómo surgió el *Modelo de Conjunción Catalán* que se basaba en los siguientes dos principios: división social entre descendientes de nativos de la Comunidad y descendientes de inmigrantes de cualquier otra región española; y el riesgo de los castellano-parlantes de verse privados de una educación que no les suponga dificultades lingüísticas. A pesar de la polémica, las Cortes Constitucionales Españolas validaron este modelo educativo en el año 1994 (Vila i Moreno *et al.* 2016: 4).

Actualmente la Comunidad de Cataluña se encuentra inmersa en un proyecto de fomento del plurilingüismo denominado *Plan 2007-2015: Impulso a las Terceras Lenguas*. Dicho programa fue implantado en el 2007 y a lo largo de estos años ha

perseguido como principal objetivo el propósito europeo de dominar de forma fluida una lengua extranjera además de la materna. Siendo en esta comunidad dos las primeras lenguas: el castellano y el catalán, y el inglés es estudiado como segunda lengua. Dentro de este Plan el inglés juega un papel primordial para hacer del proceso de aprendizaje una experiencia más dinámica e interactiva a través de proyectos de intercambio lingüístico tanto para alumnos como para docentes, la recopilación de evidencias de aprendizaje dentro de un Portfolio Europeo de las Lenguas, la formación de grupos de trabajo para diseñar materiales, y la posterior divulgación de las buenas prácticas surgidas y llevadas a cabo gracias a los grupos de trabajo (Generalidad de Cataluña, 2015).

Comunidad de Madrid

Más allá de las numerosas lenguas que convergen en la Comunidad de Madrid por tratarse de una capital multicultural que acoge a centenares de inmigrantes, desplazados y turistas, ésta no es una región con dos lenguas oficiales como es el caso de Cataluña, sino que su lengua oficial es el castellano y además de ésta existen numerosas lenguas extranjeras. No obstante, dentro de los planes de bilingüismo, son el inglés, el francés y el alemán las segundas lenguas por excelencia. (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010: 18).

En la página web del Departamento de Educación de la Región de Madrid aparece el siguiente eslogan: “Madrid, comunidad bilingüe / Madrid, bilingual community”. El motivo de este eslogan se basa en la idea de promover la educación bilingüe a través de proyectos escolares bilingües. Dos iniciativas educativas de bilingüismo se han llevado a cabo desde mediados de los años 90. La primera de ellas se firmó en 1996 en coalición entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council; y la segunda fue puesta en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid en 2004. El proyecto del MEC y el British Council certifica estudios obligatorios reconocidos por los sistemas educativos españoles y británicos, mientras que el proyecto bilingüe de la Comunidad promueve la enseñanza de un tercio de las asignaturas en inglés (Relaño, 2014: 4). La elección de las asignaturas puede variar de un centro a otro en función de lo que éstos decidan ofertar, pero como Llinares y Dafouz (2010: 98) indican, las asignaturas dentro de las ciencias

sociales o de la naturaleza son las más frecuentes, aunque la música, la educación física o la educación plástica y visual también se encuentran entre las comunes.

Sin alejarse de la normativa que regula el sistema educativo dentro de la Comunidad, Las Escuelas Católicas de Madrid junto con Cambridge English Language Assessment diseñaron su propio plan de bilingüismo al que denominaron programa BEDA. Éste se trata de un proyecto educativo cuyo objetivo en la mejora de la enseñanza del inglés siendo fieles al ideario y valores de los Centros. El programa BEDA implanta en los colegios la enseñanza bilingüe de español e inglés de forma progresiva cubriendo niveles y etapas educativas conforme avanzan los cursos escolares. Los centros pertenecientes a las Escuelas Católicas de Madrid para poder ser un centro BEDA deben solicitarlo y comprometerse a cumplir con estos tres objetivos:

- Incrementar cualitativa y cuantitativamente la enseñanza del inglés,
- Contar con profesorado de formación específica, y
- Someterse a la evaluación externa con Cambridge para su alumnado, profesorado y demás personal del Centro.

Además de estos tres objetivos, los centros BEDA también tienen en común la asistencia de mínimo un auxiliar de conversación y la monitorización de al menos un coordinador bilingüe. El número de auxiliares y coordinadores varía de un colegio a otro en función de la capacidad del centro (ECMadrid, 2017).

De la descripción de estas experiencias bilingües observamos que el eje central sobre el que pivota cualquier programa de bilingüismo de cualquier comunidad o país se centra en el desarrollo y dominio de una segunda lengua al ser percibida como herramienta para aunar el poder social y para impulsar la economía del lugar.

Además de estos beneficios sociales, a nivel personal los ciudadanos se ven favorecidos por el desarrollo cognitivo y cultural, la facilidad para el aprendizaje de nuevas lenguas, e incluso mayores oportunidades laborales. También, los programas lingüísticos fomentan la cooperación entre hogar y centro escolar, la atención a las necesidades y circunstancias de la comunidad, y la interacción con otras culturas. En definitiva, todas estas ventajas conducen al refuerzo de la identidad del ciudadano como individuo que forma parte de una comunidad.

3.3. Plurilingüismo y multilingüismo en la dimensión educativa europea.

Puesto que el currículo educativo varía considerablemente de un país a otro, no fue hasta la década de los 70 que los miembros de la Comunidad Económica Europea dieron sus primeros pasos hacia la cooperación en esta área, empezando por la armonización de las políticas nacionales. Por consiguiente, los ministros de educación de los estados miembros se embarcaron en el proyecto de regularización, siendo el 6 de junio de 1974 cuando adoptaron una resolución que establecería un 'comité educativo constituido por representantes de los estados miembros', el primero en su categoría, el cual llegaría a ser la Comisión educativa (Consejo de Europa, 1993).

Dos años más tarde, el primer programa europeo de acción educativa real quedó decretado, y junto a éste, los fundamentos para la cooperación dentro de la Comunidad. Entre otras cosas, el programa consistía en maximizar el número de oportunidades en cada estado miembro en lo que respecta la formación cultural y vocacional de sus ciudadanos, implementar más intercambios de información entre los diferentes sistemas educativos, establecer contactos internacionales, fomentar las visitas, excursiones e intercambios escolares avalados por el permiso de libre circulación, así como un sistema de cualificación mutuo y homogéneo (Consejo de Europa, 1993, 2001).

En este programa de acción también se pueden encontrar las primeras referencias al concepto de 'dimensión educativa europea'. De hecho, esta área queda expresamente cubierta por el programa, el cual determina que, con el fin de otorgar una dimensión europea a la experiencia del profesorado y alumnado de primaria y secundaria dentro de la Comunidad, los estados miembros promoverán y organizarán los siguientes aspectos:

- Visitas e intercambios para profesores, especialmente aquellos que impartan una asignatura mediante una lengua extranjera.
- Desarrollo de información nacional y servicios de consulta para promover la movilidad y el intercambio de alumnos y profesores dentro de la Comunidad.
- Contactos entre autoridades de instituciones asociadas a la formación de profesorado.
- Actividades educativas con contenidos europeos.

A partir de este momento, el concepto de dimensión europea en educación se convirtió en una de las principales preocupaciones de los estados miembros, y numerosos tipos de actividades específicas fueron progresivamente propuestas con el fin de su desarrollo. Además, un considerable número de programas educativos europeos presentado a principios de los 80 emanaba del programa de acción de 1976.

En su conjunto, la dimensión europea es concebida como un principio presente en el sistema educativo, promoviendo el entendimiento entre contextos y perspectivas educativas europeas más amplios, abriendo nuevos horizontes de pensamiento global y entendimiento intercultural. La dimensión europea incluye tanto una dimensión de conocimiento (el conocimiento europeo) como una dimensión afectiva (contexto político, histórico y social). En vez de en un marco más acotado (el plano político, histórico y social) es necesario definir la dimensión europea en un ámbito más amplio, el cual incluya los siguientes aspectos: antropológico-existencial, cultural, cognitivo, emancipador, participativo, efectivo, cualitativo, económico, social, igualitario, comunicativo, así como que cubra los aspectos de protección, movilidad y seguridad (Consejo de Europa, 1993).

No obstante, antes de que se hagan propuestas concretas para tomar medidas de implementación de los objetivos, debemos tener en cuenta que la opinión de la comunidad contribuye a la educación mediante el impulso de la cooperación entre los estados miembros al desarrollo de medidas necesarias. Ello es posible gracias al apoyo y complementación de sus políticas educativas y la organización de sistemas educativos que potencien la diversidad lingüística y cultural. Semejante consideración debería tener lugar dentro de un contexto más amplio destacado en el Mercado Único y su impacto en el área de la educación y la enseñanza, al igual que los cambios en la necesidad de recursos humanitarios bajo el umbral de cambios sociales y tecnológicos. Esto debería conllevar contribuciones a la educación que le permitan a los jóvenes de hoy en día tener un mejor entendimiento de su contexto socio-económico y, por consiguiente, en la medida de lo posible, estar mejor capacitados y cualificados para desempeñar su papel como ciudadanos y trabajadores.

El énfasis en el Consejo de Europa desde sus inicios se centraba en unas destrezas comunicativas eficientes, motivados por el incremento de oportunidades

para la interacción y la movilidad en Europa. Sin embargo, la globalización y la internacionalización presentaron nuevos retos a la cohesión social y su integración (Consejo de Europa, 1993). Las destrezas lingüísticas continúan siendo esenciales si los individuos se benefician de las oportunidades de empleo y movilidad, pero éstas también son necesarias para participar activamente en los procesos sociales y políticos los cuales suponen una parte integral de la democracia en sociedades multilingües que componen los estados miembros del Consejo de Europa. Este creciente interés en las políticas lingüísticas por una ciudadanía democrática y una cohesión social refleja la prioridad del Consejo de Europa en la educación y el diálogo intercultural en el siglo XXI. Ello se refleja en el objetivo de proporcionar una educación plurilingüe que capacite a los ciudadanos para interactuar más allá de las fronteras lingüísticas y culturales (Consejo de Europa, 2006).

A lo largo de este proyecto, las lenguas extranjeras juegan un papel determinante en la promulgación de la dimensión europea. El aprendizaje de lenguas extranjeras viene actualmente acompañado de una serie de términos de moda como: La Europa de las lenguas, diversidad lingüística, bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo, etc. Las políticas educativas también acentúan la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras. La idea de que todo europeo debe dominar su lengua materna y dos idiomas europeos más, pone de relieve el dilema de cómo conseguir dicho objetivo. En Andalucía ya es obligatorio la enseñanza de una lengua extranjera seguida de una segunda a elegir en primaria o en secundaria.

Hoy en día en la enseñanza de una lengua extranjera existe una aparente tendencia hacia el concepto comunicativo. Más allá de la moda debemos sopesar la dimensión intercultural como es la historia, sociedad, vida política, cultura, arte, tradiciones, instituciones, etc.; y las destrezas mediáticas, como el manejo de internet, sistemas de mensajería, redes sociales, nuevos medios de transmisión de noticias, entre otros. Al nivel de innovaciones particulares en la enseñanza de lenguas extranjeras también nos encontramos los siguientes conceptos y temas: enseñanza temprana de lenguas extranjeras, AICLE (Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos), el portfolio europeo de las lenguas, el pasaporte europeo de las lenguas, etc.

La divulgación del multilingüismo y el plurilingüismo han acarreado un cambio de política educativa a nivel europeo. La iniciativa conjunta entre el Consejo de Europa y la Comisión Europea para promover la diversidad y aprendizaje de lenguas desembocó en la definición de términos como plurilingüismo como la habilidad de un individuo para hablar más lenguas aparte de la materna, preferiblemente más de dos. En segundo lugar, se considera multilingüismo la existencia de muchas lenguas en una misma sociedad. Sin embargo, conviene diferenciar multilingüismo de plurilingüismo, siendo el primero la capacidad del individuo para hablar varias lenguas además de la materna, mientras que el segundo hace referencia al contexto social donde convergen diferentes idiomas y culturas. No obstante, el Consejo de Europa (2001: 4) prefiere aunar ambos términos en uno mismo. Delimitando el multilingüismo social y el plurilingüismo individual de la siguiente forma:

“Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication”.

Del mismo modo, el *European Year of Languages* (2001) establece cinco objetivos específicos en torno a estos dos términos:

- Despertar la toma de conciencia de la riqueza que conlleva la diversidad lingüística dentro de la Unión Europea y el valor que le aporta a los ciudadanos y su cultura.
- Fomentar el multilingüismo.
- Enfocar la atención hacia las ventajas que conllevan el dominio de varias lenguas por parte de los ciudadanos.
- Promover el aprendizaje de lenguas a largo plazo.
- Recopilar y disseminar información sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, la política educativa del Consejo de Europa relativa al aprendizaje de lenguas pretende promover el plurilingüismo, la diversidad lingüística, el

entendimiento mutuo, la ciudadanía democrática y la cohesión social. La política del Consejo de Europa concede especial relevancia al desarrollo del Plurilingüismo: el enriquecimiento a largo plazo del repertorio plurilingüe del individuo. Dicho repertorio se compone de numerosas lenguas y variedades lingüísticas a diferentes niveles de dominio e incluye diferentes tipos de competencias. Éste es dinámico y continuamente cambiante a lo largo de la vida de cada individuo (Consejo de Europa, 2006). El uso y desarrollo de la competencia plurilingüe del individuo es posible ya que las diferentes lenguas no se aprenden de forma aislada, por lo que se influyen unas a otras tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso comunicativo. El sistema educativo necesita asegurar el desarrollo en armonía de la competencia plurilingüe del aprendiz mediante un enfoque coherente, transversal e integral que tenga en cuenta todas las lenguas dentro del repertorio del individuo, así como sus respectivas funciones. Ello incluye alimentar el conocimiento del aprendiz del repertorio de lenguas que potencialmente podría dominar y adaptar el repertorio a las cambiantes circunstancias de su entorno.

Con este propósito, el ministerio de educación español diseñó una política lingüística basada en los principios teóricos que emanan de la Unión Europea y que quedan definidos en el Marco Común Europeo de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Consejo de Europa, 2001). El nuevo currículum lingüístico se centra en el desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales dentro del Marco Común Europeo, por lo que las destrezas orales y escritas están integradas en tareas y proyectos significativos (Segovia *et al.*, 2010: 155).

Con el fin de alcanzar el status de una institución bilingüe es necesario que las enseñanzas primarias y secundarias se coordinen para que refuerce la continuidad de los grupos bilingües a lo largo de todas las etapas de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, como Méndez y Pavón describen (2012: 575 - 576), convertirse en una institución bilingüe no garantiza que todos los estudiantes vayan a seguir el programa AICLE. En líneas generales, como mínimo durante las primeras etapas de implementación, la mayoría de los centros son sólo capaces de ofertar un programa AICLE a uno o excepcionalmente dos grupos por cada nivel o curso. La premisa del programa recae en la idea de que estar expuestos a la lengua objetivo en al menos dos asignaturas de contenidos perfeccionará las competencias lingüísticas del aprendiz. En términos de marcos educativos, el castellano se usaba

en dos tercios de la clase. No obstante, conforme la experiencia AICLE de cada institución aumenta, el tiempo dedicado a la instrucción a través de la lengua extranjera también es significativamente aumentado hasta un 50 o 70 % del tiempo total de enseñanza.

Los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) han dado un incuestionable impulso sin igual en el ámbito interdisciplinar (Dafouz y Guerrini, 2009; Ruíz de Zarobe y Jiménez, 2009). El profesorado de áreas lingüísticas y de contenidos involucrados en una enseñanza bilingüe también deben coordinarse para diseñar un currículum integrado tal y como lo exigen las autoridades educativas. Los profesores deben elaborar un currículum bien articulado que incorpore la contribución de las disciplinas de contenidos y lingüísticas que toman parte en el programa. En éste se especifican los objetivos específicos de cada asignatura en concordancia con los demás aspectos que deben integrar una programación según la ley vigente. De este modo, a la hora de llevar a la práctica la enseñanza del modelo bilingüe el margen de error es menor e incluso si se diera el caso, más fácil de detectar y resolver (Pavón y Rubio, 2010).

3.4. Enseñanza bilingüe: descripción de los principios básicos que caracterizan un programa AICLE.

Debemos hacer especial hincapié en que uno de los objetivos principales de los programas de educación bilingüe es promover el desarrollo de las capacidades multilingües y, por consiguiente, favorecer el aprendizaje y enseñanza de segundas y lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2003). En las primeras etapas, sólo los programas de inmersión que siguieron el ejemplo canadiense se usaron en algunas políticas educativas con este propósito. Sin embargo, los educadores y las autoridades educativas gradualmente están comenzando a darse cuenta de que los programas de inmersión son apropiados para contextos donde la lengua objetivo era una segunda lengua, pero no tanto cuando la lengua meta es una extranjera. Poco a poco, una propuesta flexible que se adapta como es AICLE está ganando importancia puesto que no requiere exposición a la lengua extranjera en un contexto no escolar (Marsh, 2012: 252).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Learning CLIL*, es un enfoque educativo con un doble objetivo en el que la lengua adicional se usa para enseñar y aprender contenidos y lengua con la finalidad de impulsar tanto el dominio de los contenidos como de la lengua delimitados en un nivel o marco ya predefinido (Marsh *et al.*, 2010).

En términos de política educativa, AICLE no incluye la etapa preescolar, y en la mayoría de los casos, los programas AICLE de toda Europa están sólo implantados en educación primaria y secundaria, siendo un porcentaje minoritario los ciclos formativos (Eurydice, 2006: 20). La organización y puesta en práctica de AICLE en Europa varía considerablemente en función de cada país, lengua meta, asignaturas de contenidos, sistemas de acceso, secuenciación, temporalización y evaluación. Las asignaturas enseñadas dependen en mayor medida de las políticas nacionales o regionales, con asignaturas creativas y ciencias medioambientales con un papel más prominente en la etapa primaria, y ciencias naturales y sociales en educación secundaria (Eurydice, 2006: 24). Pero lo que sí es común en todos los programas es la integración entre áreas de contenidos y lenguas, así como el énfasis en la colaboración entre profesores de estas materias (Coyle, Hood, y Marsh, 2010: 54).

El tiempo dedicado a los programas AICLE en el currículo también puede llegar a ser diferente dependiendo del contexto donde éste se implante, variando entre una y dos horas a la semana o más si la competencia lingüística de profesores y alumnos lo permiten. También, el nivel que los alumnos pueden llegar a alcanzar al concluir sus estudios bajo este programa depende del tipo de educación impartida. Debido a la naturaleza innovadora de AICLE, en la mayoría de los países, la implementación inicial fue puesta en práctica de una forma u otra mediante experiencias piloto (Eurydice, 2006: 33), que eventualmente conducían a una plena implementación. Tal y como se refleja en Eurydice (2006: 51), es interesante reparar en que los factores identificados en común como problemáticos para la implementación total de estos programas eran la escasa formación del personal docente, su coste, la restrictiva legislación, y la falta de materiales apropiados.

Las características clave de la práctica AICLE integrada, resumidas por Coyle, Holmes y King (2009: 14), indican que implica entornos educativos que

tengan el potencial de diferentes objetivos y experiencias de aprendizaje y enseñanza. Esto conduce a una amalgama de buenas prácticas basadas en contenidos apropiados, es decir, significativos, novedosos y relevantes; la incorporación del entendimiento intercultural donde la cultura lidera hacia un amplio espectro de diversa interpretación; procesamiento personalizado y avalado; y una progresión de experiencias que construyen un andamio o aprendizaje significativo fundamentado en los contenidos y lengua a aprender. AICLE ha cambiado la perspectiva de las asignaturas que tradicionalmente se estudiaban de forma aislada (Wolff, 2012). Marsh (2012: 448) indica que AICLE no sólo se ha hecho extensivo en toda Europa, sino que también ha llegado a otros países como Australia, el este y sureste de Asia y Suramérica en un periodo comprendido entre 1994 y 2012.

AICLE ha sido acunado como un *paraguas* que cubre una gran variedad de programas e iniciativas educativas basadas en la transmisión de contenidos académicos a través de una segunda lengua dentro del aula, lo que patenta que su influencia en las políticas educativas en numerosos países y regiones:

“Experience with teaching content matter through more than one language is bringing new insights into improving general education programs”
(Baetens-Beardsmore, 2001: 10).

Aunque parece estar de moda el impulso de la adquisición de segundas lenguas, especialmente en Europa, para una mayoría de hablantes con una lengua materna común, parece que hemos vuelto atrás aproximadamente 5.000 años en el tiempo de los Acadias (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008: 9). Los programas AICLE se consideran como un intento de remediar los vagos resultados de anteriores proyectos educativos de enseñanza de lenguas extranjeras (Marsh y Frigols, 2011, 2009). Una de las principales razones del incipiente interés en AICLE, además de sus aclamados beneficios, yace en el hecho de que ello implica medidas de un coste significativamente reducido (Mehisto, 2009) si lo comparamos con los masivos cambios que las políticas nacionales y regionales han llevado a cabo.

Como ya se ha desarrollado en el capítulo anterior, en Europa el auge de programas AICLE es la respuesta a las directrices establecidas por el Consejo de Europa con el fin de promover una política lingüística supranacional con un interés específico. El Consejo de Europa (2006: 5) establece los siguientes objetivos:

- a) Plurilingüismo, como la capacidad de usar otras lenguas además de la materna con diferentes propósitos;
- b) Diversidad lingüística, como el derecho a utilizar y aprender otras lenguas como expresión de identidad; y
- c) Mutuo entendimiento al aprender otras lenguas que sirvan de medio facilitador de la aceptación de diferencias culturales

De este modo, AICLE queda delimitado como una herramienta entre un millar de medidas que se han puesto en funcionamiento para mejorar la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en Europa, y por tanto, queda ceñida dentro de un plan denominado Plan de Acción Educativo, el cual establece las iniciativas con el objetivo de impulsar la lengua materna y otras dos entre los ciudadanos, la diversidad lingüística por Europa, y la extensión de diferentes formas de educación bilingüe (Comisión Europea, 2003).

Hay similitudes entre los beneficios de la educación bilingüe y AICLE. Ya ha pasado un tiempo considerable desde que se pensaba que el bilingüismo implicaba cierto peligro para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas, y largo se ha recorrido en la demostración de la atención a las operaciones lingüísticas y mayor es la flexibilidad mental del alumno (Mehisto y Marsh, 2011). García (2009: 94 - 101) divide estos beneficios en dos categorías diferentes: los que conciernen los aspectos sociales, y los relativos a lo cognitivo. Dentro del ámbito social, ella destaca la posibilidad de mayores resultados o un mayor reconocimiento profesional, las oportunidades que emanan de la habilidad para comunicarse en más de una lengua en un mundo globalizado, la promoción de la identidad propia del alumno y el desarrollo de la propia conciencia cultural y la de otras lenguas.

Sin embargo, son las ventajas en la dimensión cognitiva las que resultan especialmente atractivas al conectar con el propósito de este estudio. Una de las ventajas más visibles de ser educado a través de diferentes lenguas es la adquisición de la '*conciencia metalingüística*', la capacidad de prestar atención a las formas y uso de una lengua. Dicho beneficio es crucial en el contexto educativo porque como Bialystok (2001) señala, el conocimiento sobre la estructura de una lengua puede resultar en un mejor desarrollo académico si se establece de forma apropiada. Además, otro beneficio productivo es el hecho de que el alumnado que

aprende y usa dos lenguas exhibe una capacidad lingüística única y está mejor equipado para adquirir otra lengua (Hawkins, 1986).

La mayoría de estos beneficios son similares a aquellos que podemos encontrar en un contexto AICLE, por lo que encontramos resultados sociales, cognitivos y lingüísticos:

“CLIL is an integrative motivating force in the classroom. [...] Studying strategies are also improved, as there is a need to combine abilities typical of content subjects and language subjects. New creative processes are experienced in the classroom because of the cognitive demands of the work” (Pérez-Vidal, 2006: 27).

Entre los sociales se ha demostrado que los alumnos inmersos en programas AICLE tienen una actitud hacia el aprendizaje de lenguas significativamente más positiva (Merisuo-Strom, 2007); están mucho más interesados, motivados y son más autónomos, mostrando una reducción en la ansiedad y desinhibición a la hora de aprender una segunda lengua (Arnold, 2011). Por ende, AICLE ejerce una positiva influencia en el deseo de los alumnos de aprender y desarrollar su competencia lingüística en el marco de lenguas extranjeras (Marsh, 2008).

Entre los beneficios cognitivos, encontramos que AICLE ensalza la toma de riesgo, la resolución de conflictos, el desarrollo de destrezas de aprendizaje de vocabulario, la conciencia de la gramaticalidad, actitud, espontaneidad lingüística y la motivación (Marsh, 2008); las destrezas receptivas, el vocabulario, la morfología, la creatividad, la toma de riesgo, la fluidez y precisión son resultados consecuentes de un aprendizaje bajo un enfoque AICLE (Genesee, 2002). Del mismo modo, los alumnos AICLE muestran una mayor conciencia sobre las estructuras lingüísticas y estrategias más eficientes para el uso de recursos que estén a su alcance para facilitar el descubrimiento, tanto a nivel translingüístico como interlingüístico (Moore, 2006). En lo que respecta a las ganancias lingüísticas, el alumnado AICLE cuenta con una competencia panorámica en la adquisición de segundas lenguas (Merisuo-Strom, 2007); consiguen una competencia lingüística superior a la de alumnos que siguen una educación tradicional (Dalton-Puffer, 2007) y aventajan al resto de estudiantes en la destreza oral en lo que respecta la pronunciación, vocabulario,

gramática, fluidez y contenidos; y en la escrita, en lo concerniente a organización de ideas, vocabulario y uso del idioma (Lasagabaster, 2008).

Habiendo analizado los principios básicos que caracterizan la enseñanza AICLE, considero que el enfoque por tareas es la estratégica metodológica que mejor puede contribuir en nuestro propósito de lograr los objetivos delimitados en el aprendizaje AICLE. A continuación, desarrollo los rasgos que definen el enfoque por tareas y cómo puede éste ser utilizado en la educación bilingüe AICLE.

3.5. Implicaciones metodológicas de AICLE.

Los dos fundamentos principales del bilingüismo AICLE son: por un lado, las lenguas se enseñan a través de contenidos, por ejemplo, el inglés como herramienta de enseñanza de conocimiento del medio (Lorenzo *et al.* 2011: 213). Por extensión, las premisas que establecen un método de enseñanza basado en el aprendizaje de lenguas y contenidos al unísono depende de la forma en la que el currículo integrado se estructura. Por el contrario, su efectividad y éxito recaen en una apropiada implementación de la metodología (Short, 1991; Echevarría *et al.* 2000; Marsh, 2001; Pavón, 2007; Ricci, 2007; Pavón, 2010; Pavón y Rubio, 2010; Marsh y Frigols, 2011).

Es especialmente importante diseñar una metodología perfectamente organizada y coordinada para lograr alcanzar los objetivos AICLE. Si no hubiere un entendimiento metodológico entre el profesorado, todos los buenos propósitos no llegarían a ningún puerto. De ahí la necesidad de cambiar el sistema metodológico basado en una mera instrucción, en el que los contenidos académicos se enseñan de la misma manera que se aprende la lengua materna, hacia un enfoque participativo en el que los alumnos usan la lengua meta para acceder al conocimiento (Marsh y Wolf, 2007). Es decir, no consiste en enseñar exactamente los mismos contenidos en otra lengua haciendo una traducción literal, sino adaptar los contenidos mediante diferentes y variadas técnicas como la identificación, la clasificación, la inferencia, la predicción, el reconocimiento, o la comparación entre muchas otras. El impulso de enfoques de estudio corporativos y la búsqueda de medios alternativos para inculcar el conocimiento contribuyen al entendimiento y aprehensión de los contenidos, como es el ejemplo de páginas web, vídeos,

revistas, periódicos, folletos, instrucciones, revistas científicas o incluso experimentos (García-Mayo, 2009).

Para finalmente lograr este objetivo, esta idea debe ser fuertemente arraigada entre el profesorado de áreas no lingüísticas. Con frecuencia se piensa de forma errónea que las clases impartidas en la lengua meta son un resumen o repaso de los contenidos que fueron previamente impartidos y estudiados en la lengua materna. Por lo que los contenidos son nuevamente repetidos en la lengua extranjera con la creencia de que si no fuera de este modo, el bajo nivel lingüístico de los alumnos retrasaría o impediría la asimilación de contenidos. No obstante, esta idea va totalmente en contra de los principios AICLE. Ésta es una metodología que, sin duda alguna, siempre y cuando sea implantada de forma correcta, muestra verdaderos beneficios lingüísticos, especialmente en la ampliación y consolidación de variedad de vocabulario (Pavón y Rubio, 2010: 50-52).

Por consiguiente, el gran reto que los profesores de materias no lingüísticas deben superar es idear y diseñar dinámicas que promuevan la competencia lingüística de su alumnado con un fin comunicativo. Por lo tanto, su principal objetivo no es enseñar contenidos, si no enseñarles cómo entender, reciclar y usar los conocimientos y el uso del idioma para expresar dichos conocimientos (Pavón y Rubio, 2010: 50-52).

Otro aspecto metodológico relevante en el aula AICLE es que con las asignaturas no lingüísticas, los alumnos pueden percibir mayor permisividad con los errores del uso de la lengua lo que conllevará la disipación de la inhibición, lo que resulta extremadamente positivo puesto que les hará sentirse poco coaccionados al miedo natural a cometer errores y se sentirán más libres a la hora de expresarse de forma escrita pero especialmente en el plano oral. Sin embargo, los profesores de asignaturas de contenidos deberán delimitar el marco de tolerancia de errores y establecer mecanismo de corrección no tan coactivos (Marsh, Cañado y Ráez, 2015: 69).

Ésta premisa proviene de la necesidad de evolucionar de la enseñanza de conceptos a una basada en procesos y procedimientos. Como señalamos previamente, bajo esta perspectiva una función o tarea es por sí misma un acto comunicativo que no sólo está afectado por el conocimiento, comprensión y las

destrezas implícitas, sino también por los factores individuales asociados a la personalidad, actitud, motivación, valores, creencias y estilos cognitivos que componen la identidad personal de cada individuo (Pavón, 2011).

En esta línea, la organización de la enseñanza y la práctica que aporta AICLE resulta de gran ayuda para los alumnos en lo que concierne el ámbito social y afectivo (Arnold, 2011), al mismo tiempo que es un método efectivo para promover la motivación del alumnado. Gardner (2007:10) define una persona motivada como aquella que está centrada en la consecución de su objetivo, se esfuerza por lograrlo, es persistente, atenta, desea conseguirlo, muestra una actitud positiva, está estimulada, tiene expectativas, demuestra autoconfianza, autosuficiencia, y tiene motivos para alcanzar su objetivo.

Dörnyei (2005) afirma que la motivación es la variable que influye de una manera determinante la adquisición de la segunda lengua. Aunque un alumno cuente con las suficientes aptitudes para aprender un idioma, si no está motivado, no adquirirá la lengua meta. Por otro lado, si un aprendiz no posee notables aptitudes para dominar un idioma, tan sólo con motivación conseguirá adquirir con éxito la segunda lengua.

De manera similar, Chomsky (1988: 181) coincide en que la motivación es la variable más importante cuando dijo “the truth of the matter is that about 99 per cent of teaching is making the students feel interested in the material”. Por ende, si el 99% de nuestra labor como docentes es hacer que nuestros alumnos estén interesados en la asignatura, nuestro objetivo es averiguar cómo lograr tal propósito.

Los cambios metodológicos que AICLE implica tienen un efecto positivo en dos de los aspectos más relevantes del aprendizaje de una lengua extranjera: el desarrollo de las destrezas orales y el incremento de la motivación entre el alumnado. Por otro lado, el uso de la lengua meta como herramienta para acceder al conocimiento que se imparte en clase es principalmente oral. Se espera que los alumnos se expresen por ellos mismos de forma oral para trabajar los contenidos de la asignatura. Éste es el hecho clave a tener en cuenta puesto que es la destreza oral la que se caracteriza por un remarcado déficit. Gracias a esta metodología los alumnos se beneficiarán de una significativa mejora en su capacidad para expresarse oralmente con más fluidez y precisión (Pavón y Rubio, 2010: 50).

Asimismo, los alumnos también son conscientes de las oportunidades de aumentar sus conocimientos y satisfacer su interés y curiosidad repercutiendo en un mejor y más precioso uso de la lengua meta. El aumento en el entendimiento y la habilidad para acceder a contenidos y temas que resultan ser más interesantes que la mera gramática son inversamente proporcionales al esfuerzo derivado del aprendizaje de una lengua (Pavón y Rubio, 2010: 50-51).

Haciendo referencia a lo estipulado por Pavón y Rubio (2010: 50), los docentes de áreas no lingüísticas deben contar con el conocimiento básico sobre la didáctica de la lengua meta y, por lo tanto, también deben hacer un esfuerzo para reeducar su metodología, puesto que uno de los principios AICLE es un cambio en la metodología para adoptar otra más participativa y comunicativa. Bajo esta línea, Lorenzo, Hengst, Hernández y Pavón (2005: 18) aseveran lo siguiente:

“The teacher of whatever material is being taught in an L2, should not only update his linguistic knowledge to a standard and recognized level of fluency but should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn”.

MacIntyre, Clement, Dörnyei y Noels (1998: 545-562) estudiaron en detalle la relación entre la motivación hacia la segunda lengua y la disposición del alumno a comunicarse. La educación bilingüe influye la motivación del alumnado para adquirir una segunda lengua puesto que el aprendizaje de la lengua no es el objetivo, sino la herramienta empleada para aprender nuevos conocimientos. Ello no consiste en enseñar gramática y vocabulario lo que quizás nunca sea provechoso, sino utilizar la lengua para aprender contenidos y poder también superar una asignatura. Este tipo de enseñanza pretende fomentar la predisposición de los alumnos para comunicarse ya que la comunicación es la vía para alcanzar el aprendizaje y este enfoque nos permite comunicarnos.

Sin embargo, hoy en día la enseñanza de la segunda lengua está principalmente enfocada en el estudio de su gramática y vocabulario, en detrimento de las destrezas comunicativas. Tal y como Stryker y Leaver (1997a: 6) declaran:

“Foreign language curricula in too many instances continue to use bottom-up approaches that focus on form rather than top-down approaches that

focus on meaning. In our experience, bottom-up approaches rarely spark student interest and motivation”.

No obstante, AICLE propicia una situación de comunicación auténtica y real donde el significado es enfatizado, lo que motiva al aprendiz a comunicarse para ser capaz de entender al docente y compañeros, así como para expresarse y manipular los contenidos a ser aprendidos de acuerdo al currículo de la asignatura.

Por esta razón, si los alumnos se sienten autónomos y autosuficientes, también se sentirán satisfechos y seguros de sí mismo lo que resulta altamente motivador. Es decir, si ellos son conscientes de que son capaces de tomar las riendas de su propio aprendizaje, entonces, se sentirán más motivados y autosuficientes para seguir descubriendo y aprendiendo conocimientos y como consecuencia también la lengua vehículo (Stryker y Leaver, 1997b: 285).

Con el propósito de crear un ambiente propicio para el aprendizaje integrado de lengua y contenidos, Coyle (1999, 2006) diseñó un marco que amparara el correcto aprendizaje AICLE. Este marco se compone de cuatro elementos: conocimiento, cognición, comunicación y cultural, por lo que es comúnmente conocido como el marco AILCLE de las 4 Cs de Coyle.

La primera C, la de los conocimientos, engloba los contenidos a adquirir definidos en el currículum educativo. La cognición implica el desarrollo de las habilidades del pensamiento que permiten el entendimiento y formación de nuevos conocimientos, la solución de problemas, la creatividad, la metacognición (entendimiento de los procesos mentales), aprender a aprender, estudiar, enseñar, recuperar conocimiento y aplicar lo aprendido. La comunicación hace referencia al empleo de la lengua para aprender conocimientos y desarrollar la cognición al mismo tiempo que se aprende a usar la lengua. La cuarta C es la de cultura, e implica la exposición a perspectivas alternativas que profundizan la toma de conciencia de uno mismo y de lo que nos rodea (Coyle, 2006: 10).

La promoción del bilingüismo tiene el propósito de encaminar a la sociedad hacia una nueva formulación de la identidad nacional. La educación bilingüe con enfoque multicultural para la preservación del patrimonio lingüístico o el fomento de la ampliación de fronteras lingüísticas y culturales refuerza la diversidad y promueve el respeto hacia la misma.

Sin embargo, para una correcta promoción del bilingüismo hace falta una apropiada implementación de programas educativos y una idónea orientación metodológica para alcanzar los objetivos educativos. Asimismo, es necesario buscar nuevas estrategias y técnicas metodológicas que permitan al docente crear verdaderas situaciones comunicativas. Habiendo analizado el Marco Común Europeo de las Lenguas y revisado los tipos de educación bilingüe, y AICLE en concreto, procedo a describir y argumentar el aprendizaje basado en tareas y la construcción del significado como estrategias metodológicas pertinentes para integrar lengua y contenidos con éxito.

A través de esta tesis expongo numerosas razones por las que el enfoque por tareas es una técnica más que apropiada para llevar a cabo situaciones auténticas, así como para inculcar un aprendizaje significativo a largo plazo. De hecho, el cuarto capítulo de esta tesis que comienza a continuación está enfocado a la definición de este enfoque innovador, a la enumeración de sus características, tipología y componentes, y a la explicación de cómo implementar este enfoque en la clase AICLE.

4. EL ENFOQUE POR TAREAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

4.1. Definición del enfoque por tareas.

En términos generales este enfoque parte de la teoría de que no hay necesidad de una instrucción formal de los aspectos gramaticales. Al mismo tiempo, este enfoque guarda relación con el enfoque comunicativo puesto que los alumnos se ven involucrados en actividades en las que deben llevar a cabo funciones comunicativas y usar la lengua objetivo. Esta delimitación preliminar queda perfectamente descrita por el Consejo de Europa (2001: 15) en el siguiente fragmento:

“Communication and learning involve the performance of tasks which are not solely language tasks even though they involve language activities and make demands upon the individual's communicative competence”.

Este enfoque estipula el principio de que a mayor número de oportunidades a las que se expone el alumno para usar la lengua meta de forma variada, mayor nivel de dominio lingüístico adquirirán. El currículum se organiza de acuerdo a una serie de temas y tareas de resolución de problemas.

Ello demanda un currículum basado en tareas como interpretar esquemas o analizar mapas. Su puesta en práctica se realiza a través de una serie de pasos: a) elegir una temática, b) establecer una tarea final; c) secuenciar las actividades; y d) presentación de la tarea final.

El énfasis de este enfoque recae en la autonomía del aprendiz, "aprender a aprender", y en aprender con la práctica. Los alumnos son constantemente evaluados en función de cómo realizan las tareas encomendadas. Actitudes y procedimientos son considerados especialmente importantes en el proceso de aprendizaje. Por lo que la ventaja de este enfoque reside en que es relativamente fácil de planear e implementar y su procedimiento se puede adaptar para ser usado con cualquier libro de texto o material didáctico.

En esta línea, Nunan (1989: 10) define las tareas de la siguiente manera:

“A piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused in mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of

completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, middle and an end”.

En relación a lo citado sobre estas líneas, Candlin y Murphy (1987: 10) describen una tarea teniendo en cuenta la relevancia del contexto dentro del aula y la definen con las siguientes palabras:

“One of a set of differentiated, sequenceable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu”.

En definitiva, la delimitación de la definición de las tareas y el enfoque basado en éstas lo concluyo según los autores citados previamente y sus teorías sobre el enfoque por tareas. Por tanto, una tarea queda delimitada de esta forma:

- Es una actividad representativa del proceso general que guarda estrecha relación con la vida real;
- Es una función que se pueda llevar a cabo dentro del aula;
- Su objetivo es promover el aprendizaje de la lengua meta;
- Está diseñada con un objetivo claro, una estructura flexible y sólida al mismo tiempo, y una secuenciación acorde a la intención.

4.2. Tipos de tareas.

Nunan (2004: 1) considera que se debe distinguir básicamente entre lo que él llama tarea ‘objetivo o del mundo real’ y tarea ‘pedagógica’. Las tareas objetivo hacen referencia a los usos de la lengua en el mundo real más allá del aula, mientras que las pedagógicas son las que recrean funciones y actividades que siempre tienen lugar dentro del aula.

Existen tres tipos de tareas:

- a) Tareas comunicativas: éstas representan procesos y situaciones comunicativas. Su función principal es estimular la activación de estos procesos y así de esta forma se contribuye al desarrollo de las competencias lingüísticas del aprendiz;

- b) Tareas de aprendizaje: los procesos comunicativos vienen acompañados de otras medidas pedagógicas como por ejemplo una prueba, control o examen.
- c) Tareas significativas: si el objetivo es que el proceso de aprendizaje sea efectivo en lo que a comunicación se refiere, en vez de que resulte mecánico, repetitivo o de memoria; entonces, en ese caso debe ser significativo y memorable. Para ello, la tarea debe cumplir dos condiciones: que el contenido sea significativo, y que el aprendiz muestre una actitud positiva hacia la dinámica.

Más allá de esta tipología, el Consejo de Europa (2001: 159) enumera un tipo de tarea más, la de comprensión, por la cual se pretende aprehender conocimientos presentados previamente mediante la manipulación y creación de nuevos resultados. El ejemplo más común es el de los textos de lectura acompañados de preguntas de comprensión sobre éste.

No obstante, aunque el mismo input es presentado a todos los alumnos que deben realizar la misma tarea, no se obtiene los mismos resultados tanto a nivel cuantitativo (cantidad de información requerida) como cualitativo (realización estándar esperada).

De manera alternativa, el texto de lectura a trabajar puede contar con diferentes cantidades de información o incluso grados de complejidad cognitiva o estructural, o diferentes cantidades de soportes visuales, palabras clave, tablas, diagramas, o apuntes que puedan ayudar al estudiante. El input debe ser elegido en función de su relevancia y relación con la motivación de los aprendices o por razones extrínsecas a los alumnos. Por lo tanto, el tipo de respuesta requerida puede ser relativamente sencilla, por ejemplo, levantar la mano, o algo más retador como crear su propio texto. En el caso de las tareas de interacción y producción, las condiciones de realización se pueden manipular con el fin de hacer la tarea más o menos exigente, como por ejemplo variando el tiempo de realización, la duración de la interacción, el grado de dificultad, o el número de soportes de ayuda que se dan (Consejo de Europa, 2001: 160).

4.3. Componentes de una tarea.

Siguiendo las fuentes de Nunan sobre el enfoque por tareas (1989: 74-76), una tarea cuenta con cuatro componentes claramente diferenciados: Objetivo(s), input, actividad(es) y la función de los alumnos y docente. Estos cuatro elementos se describen a continuación.

Los objetivos son la respuesta que responde la pregunta: “¿por qué están los alumnos realizando esta actividad?”. A modo de ejemplo, la respuesta u objetivo podría ser porque los alumnos desarrollarán su habilidad en la destreza oral, o porque le motiva a intercambiar información. Además, podemos decir que los objetivos suponen un nexo de unión entre el currículum educativo, el aula y la vida real, por lo que deben incluir cómo aprender a comunicarse y la toma de consciencia cultural.

Los objetivos deben también contar con una función pedagógica o simplemente formar parte de la vida cotidiana. Por ejemplo, una tarea puede estar diseñada con el fin de motivar el uso de la lengua meta y por tanto promover la adquisición de la misma; o la tarea podría servir de práctica de una función comunicativa que en algún momento los alumnos deberán desempeñar fuera del aula.

El segundo elemento, el input, está estrechamente relacionado con el punto de partida de la tarea. El input por sí mismo puede presentarse en múltiples formatos como son cartas, noticias, imágenes, historias, o folletos. El input puede pertenecer al mundo real o al pedagógico. La clave de un input efectivo está en la presentación de materiales auténticos, adaptados o incluso especialmente diseñados para la tarea. Cabe mencionar que el input ‘auténtico’ no siempre implica que su uso será también ‘auténtico’, es decir, el hecho de trabajar un audio sobre unas noticias y realizar una tarea para aprender vocabulario no es una actividad propia de la vida real.

En tercer lugar, se encuentra la secuencia de actividades, las cuales constituyen las tareas que los alumnos realizan para trabajar el input y así alcanzar los objetivos. Nunan (1989: 59 - 60) clasifica las tareas en tres categorías, a su vez descritas por oposición, por lo que existen seis agrupaciones:

- a) Aquellas que imitan la vida real, en oposición a las pedagógicas;

- b) Aquellas que cuentan con una función comunicativa, opuestas a las facilitadoras; y
- c) Aquellas que tratan de promover la fluidez, en contraposición a las que desarrollan la precisión.

Finalmente, el cuarto componente hace referencia a la función que desempeña el alumnado y el profesorado. Por un lado, el docente es el responsable de los contenidos académicos y de los extrapolados a la vida real, así como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir de la metodología a emplear para trabajar los contenidos. Por otro lado, los alumnos son también partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando un papel activo e interactivo con el proceso.

4.4. Estructura e implementación de las tareas.

Toda dinámica diseñada desde un enfoque basado en tareas se nutre de una serie de componentes con una tarea principal como elemento central. Numerosos diseños se han propuesto como los de Estaire y Zanon (1994), Lee (2000), Prabhu (1987), Skehan (1996), o Willis (1996); no obstante, todos ellos tienen en común tres fases clave que reflejan la secuenciación cronológica de un aprendizaje basado en tareas.

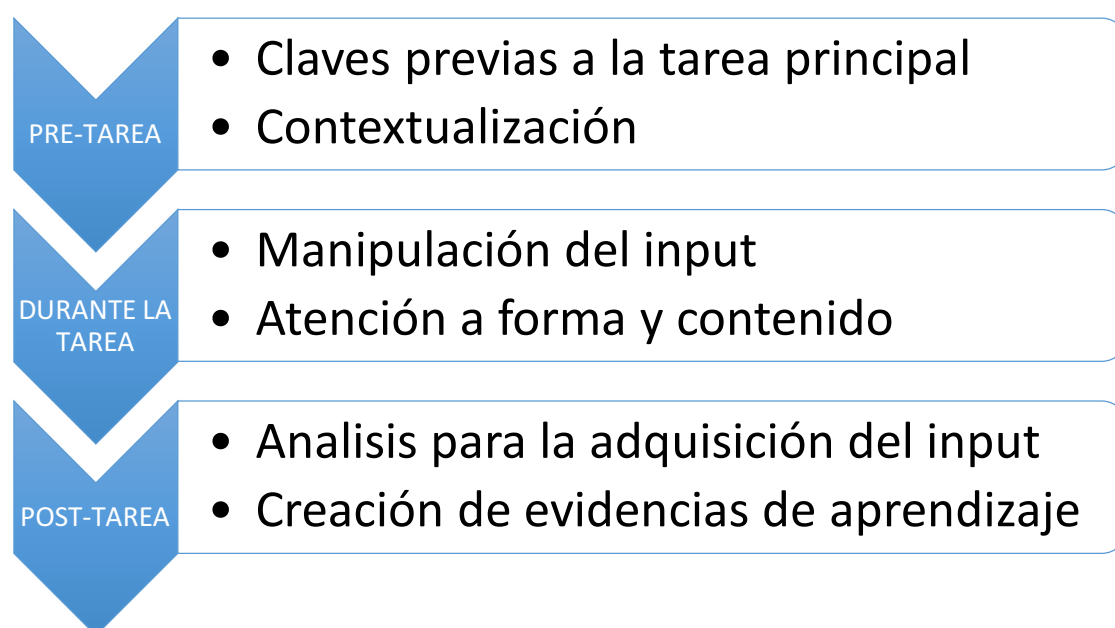


Figura 3. Fases del aprendizaje basado en tareas.

La primera fase es la *pre-tarea*, la cual engloba todas aquellas actividades que anteceden a la tarea principal evocando un marco de conocimientos previos que facilitarán el buen desempeño de la tarea fundamental que realizaremos después de ésta. En esta primera fase también se indican las pautas a seguir para ser conscientes del procedimiento. En consecuencia, esta tarea previa también nos aporta una contextualización que nos ayudará a entender qué vamos a hacer y por qué lo haremos.

La segunda fase, *durante la tarea*, se centra en la tarea principal por sí misma y plantea varias opciones instructivas bajo el amparo del conocimiento y el tiempo establecido para el desempeño de la tarea. El mayor o menor número de funciones instructivas marcará el grado de dificultad en función del nivel y destrezas de los alumnos.

La tercera fase o *post-tarea* implica dinámicas subsecuentes a la tarea principal y fundamentalmente consiste en la posterior investigación y creación de evidencias de aprendizaje para así lograr una efectiva adquisición de contenidos.

Tan sólo la fase que se conoce como la de *durante la tarea* es obligatoria, siendo la previa y la posterior suplementarias para el correcto aprendizaje de contenidos. A pesar de ello, ambas fases pueden desempeñar un papel crucial para garantizar que el desempeño de las tareas maximiza la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ellis, 2006: 80).

A continuación, procedo a analizar en más detalle cada una de estas fases de la enseñanza basada en tareas teniendo en cuenta diversas fuentes.

4.4.1. Fase de pre-tarea.

El objetivo primordial de esta primera fase es la preparación de los alumnos para el desempeño de la tarea principal y la adquisición de los contenidos que se desean cubrir con esta secuencia. Lee (2000) describe la importancia de enmarcar la tarea antes de ser llevada a cabo y sugiere que una forma para ello es aportando de antemano un organigrama de las tareas para que los alumnos sepan qué se les va a pedir que hagan y cuál debería ser el resultado final.

Dornyei (2001) hace hincapié en la importancia de presentar una tarea de tal manera que motive al alumnado. Consecuentemente, con este fin, Lee (2000) enfatiza que para motivar al alumnado debemos explicarle el propósito y utilidad de la tarea en la vida real. Si los alumnos ven que la tarea a desempeñar es significativa y real, se mostrarán más motivados a la hora de realizarla, lo que propiciará el aprendizaje como objetivo.

Dentro de esta misma fase, Skehan (1996: 25) distingue entre tareas que desarrollen las demandas del currículum en el ámbito cognitivo, en el lingüístico, o en ambos. Estas tres alternativas pueden ser abordadas mediante cualquiera de estos cuatro procedimientos:

- 1) Realizando una actividad similar a la que tendrán que desempeñar en la fase de durante la tarea,
- 2) Observando una evidencia que nos sirva de modelo,
- 3) Trabajando conocimientos previos que nos preparen para la siguiente fase, o
- 4) Planeando de forma estratégica cómo realizaremos la tarea principal.

4.4.2. Fase de durante la tarea.

La tarea a realizar puede estar delimitada por un tiempo establecido por el docente. Lee (2000) recomienda que el profesor establezca el tiempo límite cuando se explica la tarea que deben realizar. Yuan y Ellis (2003) defienden la teoría de delimitar la tarea en su estudio comparativo de dos grupos: uno que encuentra la actividad más compleja e imprecisa al contar con un tiempo ilimitado, frente a otro que es capaz de llevar a cabo la misma actividad con más precisión a pesar de la presión temporal a la que deben ceñirse. No obstante, el manejo del tiempo para la realización de tareas también es una habilidad a entrenar y perfeccionar con la práctica. El profesor debe guiar y monitorizar a los alumnos en la realización de la tarea y el control del tiempo para que éstos lleguen a ser autosuficientes del manejo del tiempo. Conforme los alumnos adquieren mayor manejo del tiempo ello también se refleja en su fluidez y precisión lingüística.

Durante la realización de la tarea el profesor también puede elegir si les permite a los alumnos acceder a la fuente de información o si deben realizarla sin consultar el input. En el caso de algunas tareas es necesario permitir el acceso al

input, como por ejemplo en aquellas en las que el alumno debe encontrar diferencias entre las evidencias de la fuente de información; mientras que en otras puede ser opcional o incluso se llevan a cabo sin consultar la fuente para así cubrir otros objetivos como el de memorizar (Ellis, 2006).

Una sorpresa es otro elemento que puede incorporar en la fase de durante la tarea y que además puede resultar realmente efectivo en la adquisición de contenidos y el desarrollo comunicativo. Skehan y Foster (1997) consideran este factor un elemento clave para hacer que los aprendices trabajen las destrezas comunicativas y cognitivas al ir dosificando la información dada al alumno de forma que cambie el trascurso de la tarea. Un ejemplo de dosificación de información a modo de sorpresa puede ser el experimento que hacen Skehan y Foster al pedir a un grupo de alumnos que resuelvan un crimen en el que muere una anciana de cáncer por sobredosis de analgésico administrada por un médico, el cual es acusado por la familia de la anciana de asesinato. Más adelante, se les da a los alumnos más información sobre el caso en la que descubren que han fallecido previamente seis enfermos aparentemente terminales bajo los cuidados del mismo médico. Con el elemento de sorpresa estos autores también demuestran que es un eficiente método para despertar y mantener el interés de los alumnos en la tarea.

4.4.3. Fase de Post-tarea.

La etapa de post-tarea cuenta con tres funciones pedagógicas:

- 1) Ofrece la oportunidad de recrear la tarea principal de forma similar teniendo ésta como ejemplo,
- 2) Promueve la reflexión sobre cómo se realizó la tarea, y
- 3) Enfoca la atención sobre la forma y el contenido, especialmente aquellos que plantearon alguna dificultad para superarlos.

En primer lugar, la posibilidad de recrear la tarea ya sea de forma individual, por parejas o en grupo conlleva la presentación de la tarea a un público, pudiendo ser éste el compañero con el que recrean la actividad y el profesor que supervisa, o el resto de sus compañeros de clase. Sin embargo, la presentación en público es una ocasión idónea para fomentar el uso de la lengua objetivo, así como de los contenidos (Willis, 1996: 56).

Por tanto, cuando los alumnos recrean una tarea, su producción supone una mejora en varios aspectos: perfeccionamiento de las destrezas comunicativas, desarrollo de los contenidos a adquirir, refuerzo de las competencias puestas en práctica en la tarea y creación de un ambiente de trabajo guiado a través de un ejemplo (Candlin, 1987).

Willis (1996: 58) recomienda preguntarles a los alumnos de forma oral o escrita cómo realizaron la tarea y qué descubrieron durante su realización. Ella define esta retroalimentación como *la conclusión final del ciclo de la tarea*. El role del profesor es el de moderador y su función es guiar y animar a los alumnos a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, del cual son los protagonistas. El profesor monitoriza la retroalimentación a través de preguntas como qué aspectos le resultaron más difíciles o fáciles, cómo sortearon las dificultades, e incluso qué han aprendido.

De esta forma, una vez se haya aportado la retroalimentación concluiremos la secuencia de tareas con un resumen de los objetivos y lo alcanzado mediante el proceso de aprendizaje. Esta tarea metacognitiva también puede involucrar la evaluación de su propio trabajo o la de los compañeros. Ejemplos útiles para esta labor los podemos encontrar en Ellis (1997b).

En tercer lugar, dentro de la post-tarea, los alumnos pueden ser invitados a centrarse en las formas, entendiéndose por tal cómo se realiza la tarea principal. Willis (1996) considera que el objetivo de esta post-tarea es el de desarrollar la fluidez y promover el uso de las estrategias comunicativas. La fase de post-tarea es necesaria para detectar el peligro que supone el perfeccionamiento de la fluidez en detrimento de la precisión. En realidad, esta tarea queda cubierta mediante un ejercicio de retroalimentación como se ha descrito anteriormente, sin embargo, también se puede realizar en la fase de durante la tarea haciendo énfasis en cómo realizar la tarea. Además, en el caso de algunas tareas, como las de promoción de conciencia lingüística, el mismo uso del lenguaje se convierte al mismo tiempo en el contenido y la forma de la tarea. Atención la forma, ya ocurra de una forma u otra o en alguna o todas las fases de la tarea, es uno de los objetivos primordiales de toda secuencia de tareas.

En lo que a forma respecta, la elección de un aspecto formal lingüístico a trabajar se hace en función a dos criterios: la corrección de errores que se suelen cometer para así evitarlos y el aprendizaje y conciencia de nuevos usos lingüísticos para adquirir fluidez y precisión en la lengua meta. Lynch (2001) ofrece un método para realizar un análisis de la forma a modo de post-tarea. Él lo denomina “proof-listening” y consta de tres ciclos basados en la repetición de la grabación de audio de la tarea realizada por los alumnos. Primero, los mismos estudiantes que realizaron la tarea comentan su propia presentación del trabajo, después, se vuelve a escuchar la grabación y ésta vez son otros los compañeros los que reflexionan sobre ella, aunque también pueden corregirla o hacer preguntas. Por último, la tercera vez que se escucha el audio, es el docente el que aporta retroalimentación sobre el trabajo de sus alumnos.

Si la corrección del error era uno de los motivos para atender a la forma, el otro es el de la adquisición de una conciencia lingüística de la lengua meta. Mediante de la adquisición del uso de la lengua conseguiremos dominar el idioma en lo que a fluidez y precisión respecta. Múltiples y variadas son las tareas que podemos realizar para la adquisición de la conciencia lingüística como por ejemplo a través de tareas de repetición, sustitución, información a encontrar o a ordenar, paráfrasis, diálogos, etcétera (Willis, 1996: 110).

4.5. El enfoque por tareas en la enseñanza bilingüe - AICLE.

El enfoque por tareas implica llevar a cabo tareas específicas siempre bajo la supervisión y guía del profesor, quien facilita al alumno los medios para adquirir conocimientos significativos y poder comunicarse usando la lengua meta. De esta forma, a los alumnos se les da la autonomía necesaria para ser capaces de enfrentar situaciones reales usando la segunda lengua (Toscano, 2011: 146).

Esta estrategia metodológica presta especial atención al producto y al proceso al mismo tiempo. El aula se convierte en un lugar donde los estudiantes tratan con situaciones diarias como puede ser comprar en el mercado, ir al médico, enviar una carta, encontrar tu destino en una calle o ayudar a alguien a encontrarlo, hacer el registro de entrada en un hotel o cualquier situación en el aeropuerto, entre muchas otras (Toscano, 2011: 139).

Al trabajar con el enfoque por tareas, siempre debe haber un producto final alcanzable tras la consecución de objetivos secuenciados en diferentes tareas. En este proceso de aprendizaje la herramienta principal de trabajo es la lengua meta, usándola de forma comunicativa para poder alcanzar el objetivo. Por ejemplo, si los alumnos están trabajando con prendas de ropa, la tarea final podría ser la representación de un desfile de moda con el fin de ser capaces de describir lo que alguien está llevando puesto. Para lograr esta tarea final, el profesor guía y monitoriza a sus alumnos durante la realización de las diferentes tareas que componen la secuenciación de este proceso en el que aprenden el vocabulario, la gramática y otras expresiones necesarias para describir lo que llevan puesto (Toscano, 2011: 138).

El enfoque por tareas también se centra en el trabajo cooperativo. Los alumnos aprenden a trabajar individualmente para luego ser capaces de desempeñar una función dentro del grupo. De esta forma el grupo logrará el objetivo como un equipo. Por consiguiente, las tareas desempeñadas en cooperativo motivan a los alumnos y estimulan su confianza y autoestima (Toscano, 2011: 146).

Según Jiménez-Raya (2009: 60 - 67), una tarea debe reunir los siguientes criterios:

- Una tarea es una función dirigida a la consecución de un objetivo;
- Una tarea facilita la interacción y ofrece al aprendiz la oportunidad de procesar contenidos significativos y actos comunicativos que posteriormente darán lugar a su puesta en práctica;
- Una tarea es fiel reflejo de una actividad común o diaria de la vida real;
- Una tarea cuenta con una parte inconclusa que debe ser completada por el aprendiz, por ejemplo, transmitir un mensaje o dar tu opinión;
- Una tarea enfatiza el papel del aprendiz como personaje principal de la actividad. El alumno para alcanzar su objetivo debe usar la lengua meta como herramienta de trabajo;
- Una tarea hace que el alumno desarrolle su autonomía y confianza en sí mismo;
- Una tarea facilita la interacción y ofrece al aprendiz la oportunidad de procesar contenidos significativos

- Una tarea tiene un claro objetivo más allá del uso de la lengua meta como medio de comunicación y realización de la dinámica. La lengua es el medio, no el resultado. Éste es otro y se establece en función de los contenidos a adquirir.

En definitiva, el propósito general del enfoque basado en tareas en la enseñanza bilingüe AICLE consiste en crear situaciones en las que el aprendiz perfeccione su habilidad lingüística al mismo tiempo que aprende los contenidos no lingüísticos mediante estrategias comunicativas. Para lograr este loable objetivo el enfoque por tareas es una efectiva estrategia puesto que cumple con las siguientes funciones:

- 1) Establece la posibilidad de adaptar las tareas acordes a un nivel apropiado de dificultad en cuestión de uso de la lengua y contenidos no lingüísticos,
- 2) Ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas relacionadas de forma interdisciplinar captando el interés del aprendiz mediante tareas significativas,
- 3) Delimita objetivos claros secuenciados por etapas y espacios de tiempo que le facilitan su superación,
- 4) Sitúa al alumno en el centro de la secuenciación de tareas como protagonista del proceso de aprendizaje,
- 5) Anima a los alumnos a arriesgar en el uso de la lengua y en el desarrollo de sus capacidades para adquirir los contenidos,
- 6) Da la oportunidad de prestar atención tanto a la forma (lengua meta) como al contenido (currículum no lingüístico), y
- 7) Desarrolla la capacidad metacognitiva de los alumnos, haciéndoles reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y su rol en éste.

Por último, cabe destacar que la productiva naturaleza del aprendizaje basado en tareas guarda estrecha relación con el MCERL. En primer lugar, por la concepción de niveles en el MCE y su dominio por medio de la superación de la lista de lo que uno es capaz de hacer. Otro argumento que justifica la conexión del MCE y el enfoque por tareas es el objetivo que ambos persiguen: la adquisición de conocimientos significativos y permanentes.

Por otro lado, tanto en el MCERL como en el enfoque por tareas la metodología trata de recrear situaciones reales y significativas. Además, tanto el Marco como el enfoque por tareas persiguen el desempeño de funciones

comunicativas para alcanzar un objetivo. A ello se le suma, la involucración del aprendiz como protagonista del aprendizaje que es el que controla el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas y además debe ser consciente de su evolución en el proceso por medio de herramientas que recopilen evidencias de aprendizaje como el Portfolio. El enfoque del aprendizaje en el aprendiz lleva a otra razón común entre el Marco de Referencia y este enfoque, que es el desarrollo de la autonomía del alumno para desempeñar funciones y resolver tareas. Hasta que se alcanza el grado de autonomía, el estudiante debe superar un proceso de construcción del significado que se secuencia por etapas o niveles tanto en el Marco como en el enfoque por tareas. Al culminar el proceso en cada etapa, tanto con el MCERL como con el enfoque por tareas, el alumno puede autoevaluarse para comprobar cómo ha sido el proceso hasta alcanzar la meta establecida en los objetivos que describen lo que es capaz de hacer.

Todos estos argumentos justifican el fomento del enfoque por tareas en un contexto bilingüe - AICLE bajo el amparo del MCERL. No obstante, para que las condiciones de aprendizaje en este contexto sean aún más provechosas, también promuevo la construcción del significado a través del andamiaje educativo como argumento en el siguiente capítulo. Esta estrategia metodológica cuenta con múltiples factores que contribuyen a la adquisición de conocimientos significativos complementando el enfoque por tareas en conexión con el Marco Común Europeo.

5. LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.

Cualquier proyecto de bilingüismo, y AICLE en concreto, requiere un cambio de perspectiva metodológica. El doble reto que supone enseñar contenido a través de una segunda lengua implica algo más que la mera traducción de los contenidos (Marsh, Pérez Cañado, y Ráez Padilla, 2015) como ya hemos visto. Al igual que sucede con la metodología, el objetivo también es diferente: AICLE persigue la adquisición de la lengua meta y los contenidos curriculares de manera significativa y perdurable. En consecuencia, el profesor debe tratar de crear situaciones significativas para los alumnos en las que puedan tratar el conocimiento de forma comunicativa construyendo el significado.

Según Guiraud (1971: 15) “La significación es el proceso que asocia un objeto, un ser, una noción, un acontecimiento, a un signo susceptible de evocarlos”. La construcción del significado implica el procesamiento de información asociado a una experiencia o acontecimiento, por lo que el significado es el resultado de la asociación mental entre la información y su valor. La definición de la construcción del significado justifica la argumentación de teorías sobre el aprendizaje significativo que llevo a cabo en este capítulo con el fin de defender el desarrollo de competencias de construcción del significado entre el profesorado AICLE.

5.1. Teorías sobre el aprendizaje significativo.

En este epígrafe se revisan las teorías que han marcado la trayectoria metodológica del aprendizaje significativo y la construcción del significado. Todas ellas están enfocadas a la enseñanza de lengua y contenidos y se retroalimentan entre ellas con el fin de alcanzar una didáctica adecuada a las necesidades del alumno AICLE.

5.1.1. La Taxonomía de Bloom y la clasificación de Anderson y Krathwohl.

La Taxonomía de Bloom publicada en 1956 podría considerarse precursora de la construcción del andamiaje educativo y del diseño de aprendizaje basado en tareas al proponer una instrucción guiada mediante una serie de etapas que favorecen el proceso de aprendizaje. Bloom considera que para crear situaciones que construyan

el conocimiento del aprendiz, éste debe poner en práctica, evaluar y crear evidencias de aprendizaje (Bloom, 1956).

Esta aproximación al desarrollo de las destrezas cognitivas de Bloom fue revisada y mejorada por Anderson y Krathwohl en el año 2001. A continuación, adjunto una figura que he diseñado para describir con mayor claridad visual la comparación de ambas clasificaciones.

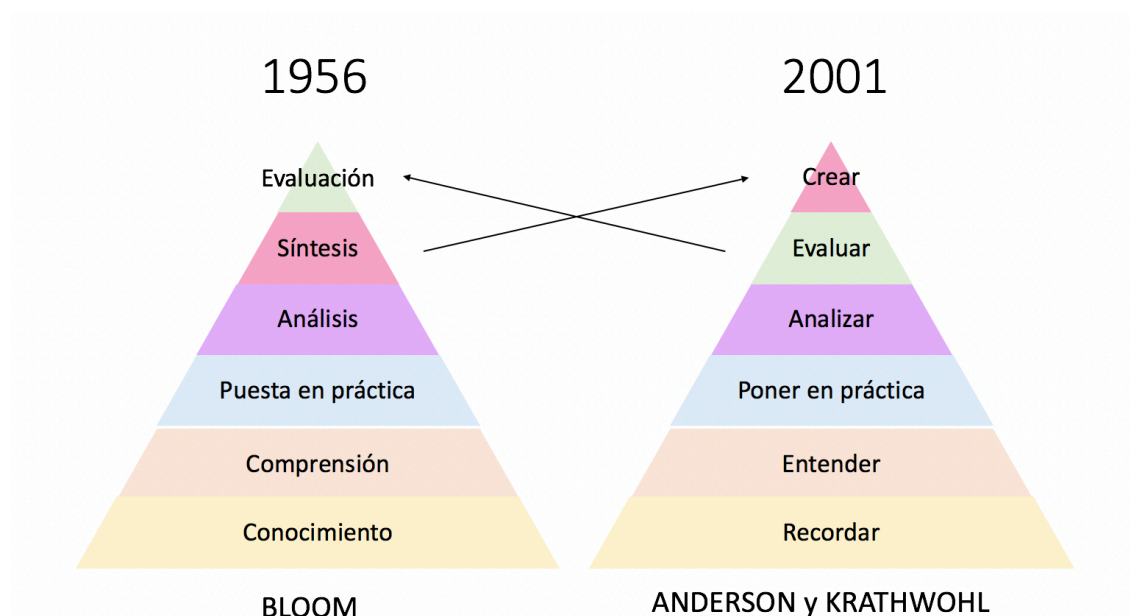


Figura 4. La Taxonomía de Bloom frente a la clasificación de Anderson y Krathwohl.

Ambos diagramas se estructuran partiendo de las formas de pensamiento más simples a las más complejas y retadoras. A primera vista detectamos como ítem diferencial que la clasificación de Bloom se basa en nombres mientras que la de Anderson y Krathwohl en verbos. El proceso de renombre también conllevó algunos cambios de orden invirtiendo las dos últimas etapas (evaluación y creación). La mayor diferencia recae en la suma de nuevos elementos más prácticos y comprensivos para cubrir los variados tipos y niveles de conocimiento, que son el factual, el conceptual, el procedimental y el metacognitivo (Anderson y Krathwohl, 2001).

Si analizamos ambas taxonomías al mismo tiempo que tenemos en cuenta la construcción de un andamio educativo y el enfoque por tareas encontraremos numerosos puntos de unión. En la primera etapa de conocimiento o la de recordar el

objetivo es evocar los conocimientos previos ya adquiridos para partir y edificar sobre éstos. Alguna de las tareas que se pueden llevar a cabo durante esta primera fase son la de identificar, relacionar, o enumerar (Killen, 2006: 78-79).

La segunda etapa es la de comprensión o la de entender y en ella se comienza a construir el significado a raíz de la captación de conocimiento en el input. Se trabajan funciones como interpretar, ejemplificar, clasificar, localizar, o inferir. En la siguiente fase, la de puesta o poner en práctica, se aplican los conocimientos captados en la etapa anterior, pero en esta ocasión en una nueva situación. Las funciones propias de esta etapa son practicar, emplear, presentar o emular (Wilson, 2016: 2).

La fase número cuatro se conoce como análisis o analizar e implica la distinción y clasificación de las partes que forman un concepto. En esta etapa también se relaciona con otros conocimientos para adquirir una perspectiva holística. Las tareas a realizar en esta fase son comparar, preguntar, experimentar, descubrir o inspeccionar (Wilson, 2016: 2).

La quinta clasificación es la de síntesis o la de evaluar. La etapa de síntesis de Bloom consiste en trabajar la habilidad de cohesionar las partes del conocimiento formando un conjunto coherente. Algunas tareas propias de esta etapa son diseñar, crear, inventar, construir o componer. Por el contrario, según Anderson y Krathwohl la quinta etapa es la de evaluar y en ella se emiten juicios en forma de informes, recomendaciones, y críticas constructivas con el fin de mejorar en el proceso de aprendizaje y reforzar el andamio educativo antes de culminar con la sexta y última fase. Algunos ejemplos de tareas a realizar en esta etapa son valorar, evaluar, sopesar, o examinar (Wilson, 2016: 3).

Para concluir esta pirámide guía en el proceso de aprendizaje, siguiendo la taxonomía de Bloom encontramos que la sexta etapa es la de evaluación mientras que según Anderson y Krathwohl es la fase de crear. Bloom considera que la forma de concluir un aprendizaje significativo debemos comprobar, juzgar y hacer una crítica sobre los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso para así confirmar si alcanzamos el objetivo de aprendizaje. Algunas tareas a realizar en esta etapa son la de medir, deducir, evaluar, validar, considerar, o criticar (McGrath y Coles, 2016: 84-85).

En cambio, Anderson y Krathwohl sitúan en lo más alto de su clasificación la función de crear, la cual se asemeja a la quinta etapa de Bloom, la de síntesis. Para Anderson y Krathwohl el proceso de aprendizaje se termina con la formación con coherencia y cohesión de los elementos que componen una nueva estructura que queda reorganizada con una nueva estructura. Esta etapa permite a los aprendices asociar los conceptos dentro de una nueva red compuesta por ellos mismos de forma que la aprehenden e interiorizan para ponerla en práctica en futuras ocasiones. Las tareas de esta etapa son componer, crear, construir, o producir. Esta etapa de la taxonomía es la más retadora al trabajar con la función mental más compleja (Radcliff *et al.*, 2007: 16-17).

5.1.2. La Zona de Desarrollo Próximo.

En lo referente a la teoría del aprendizaje significativo debemos comenzar por el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, presentado por el psicólogo soviético Lev Vygotsky en 1978. La Zona de Desarrollo Próximo o ZDP es el área de aprendizaje que ocurre cuando un alumno es asistido o monitorizado por un docente o compañero con mayor capacidad. La ayuda que brindan el docente o compañero es esencial para completar la tarea de aprendizaje, puesto que sin ella la realizaría de una forma ineficaz y caótica. Por consiguiente, el docente o compañero asisten al alumno a adquirir unos conocimientos con el fin de que una vez sean adquiridos no sea necesaria su labor de asistencia (Vygotsky, 1978: 86).

En la siguiente figura trazo un esquema de la Zona del Desarrollo Próximo descrita por Vygotsky (1978):

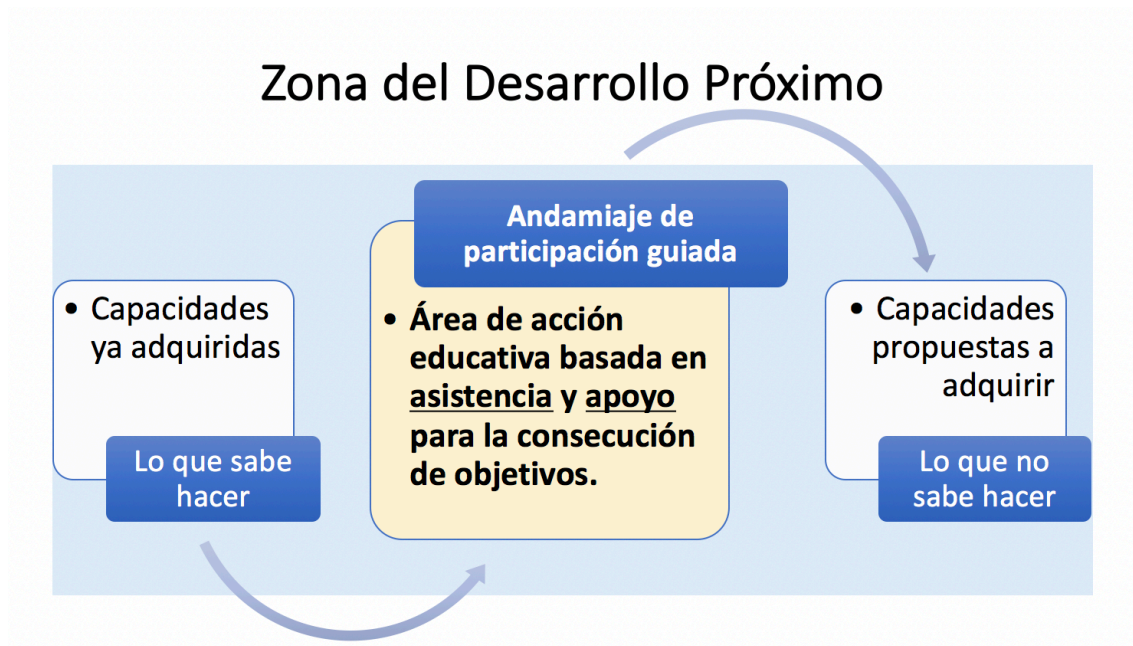


Figura 5. Esquema de la Zona del Desarrollo Próximo.

Lev Vygotsky consideraba que el nivel de desarrollo del alumno se componía de dos partes: “el Nivel de Desarrollo Real” o NDR y “el Nivel de Desarrollo Potencial” o NDP. La Zona de Desarrollo Próxima es la distancia entre el Nivel de Desarrollo Real tal cual la delimita la tarea a resolver y el Nivel de Desarrollo Potencial determinado por la tarea a resolver bajo monitorización de un tutor. En palabras del propio Vygotsky, la Zona del Desarrollo Próximo despierta la variedad de procesos de evolución interna que nos permiten operar tan sólo cuando el aprendiz interactúa con personas de su ámbito (Vygotsky, 1978: 78).

La Zona del Desarrollo Próximo también se puede describir como la diferencia entre lo que el alumno puede hacer de forma independiente y lo que puede llevar a cabo con la ayuda de un guía con mayores conocimientos que le monitorice en su labor. Este concepto es clave para llegar a entender cómo construir un andamiaje que permita adquirir conocimientos significativos, de ahí que esta área sea también conocida como el andamiaje de participación guiada. Cuando el alumno aprende y amplía sus conocimientos, el Nivel de Desarrollo Real aumenta y la Zona de Desarrollo Próximo pasa a un nivel superior. En otras palabras, la Zona de Desarrollo Próximo está en continua evolución conforme el alumno valida y amplía conocimientos. No obstante, la ampliación de conocimientos y, por tanto, de

la correspondiente zona, no sería posible sin la monitorización y apoyo de un guía, que bien puede ser el profesor, un compañero o un grupo de trabajo (Rieber, 1998: 170). Esta idea provocó en Vygotsky la siguiente reflexión: “Through others, we become ourselves” (1978).

Vygotsky contempla la interacción entre compañeros como un método efectivo de desarrollo de destrezas y adquisición conocimientos. Por ello, sugiere realizar tareas en cooperativo, en las que alumnos con competencias menos desarrolladas sean ayudados por compañeros más duchos para así superar la Zona de Desarrollo Próximo. Además, Vygotsky creía que cuando un alumno se encontraba en la ZDP para realizar una tarea determinada, si se le aportaba la asistencia apropiada, le daría al alumno el empuje necesario para lograr su objetivo satisfactoriamente.

Vygotsky describe la función del profesor como la de un asistente del alumno en el proceso de aprendizaje. También afirma que la fase de instrucción no puede identificarse como desarrollo, sino que será la instrucción propiamente organizada la que resultará en el desarrollo intelectual del aprendiz, y además traerá consigo una serie de procesos de mejora que no tendrían lugar si no fuera por la instrucción. Consecuentemente, la metodología de enseñanza dentro de la Zona de Desarrollo Próximo integra varios enfoques formando un abanico de posibilidades de generación, mejora, evolución y estructuración de la psique humana (Vygotsky, 1962: 121).

La teoría de Vygotsky ha sido referenciada por numerosos otros autores e investigadores en la materia como Choul Turuk (2008), Hogan y Tudge (1999), McLeod (2012), Tudge, Putnam y Valsiner (1996), Tudge y Scrimsher (2003), o Wertsch, J. (1985), pero no vamos ahondar en otras teorías para mantener la idea original.

5.1.3. *El andamiaje instructivo.*

Los términos *andamio* y *andamiaje* en lo relativo a situaciones de aprendizaje fueron acuñados por Wood, Bruner y Ross (1976: 90), quienes los definen como el proceso que permite al aprendiz resolver una tarea o lograr un objetivo gracias a una fuente o persona que le sirva de apoyo y guía. Citando las palabras de Wood, Bruner y

Ross (1976: 90) la definición de andamiaje queda de esta forma:

“Those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence”.

Wood, Bruner y Ross (1976) también indican que el andamiaje requiere de la colaboración de un docente que controle los elementos de la tarea que, de forma inicial quedan fuera de las capacidades del alumno, pero gracias al aval que supone la función del docente podrán superar adquiriendo los conocimientos en juego. Por ejemplo, al enseñarle a un niño a montar en bicicleta, los ruedines sirven como andamio. El mentor corriendo junto a la bicicleta también es otro andamio. De esta forma, el mentor sustenta temporalmente la estructura que ejerce como andamio durante el proceso de aprendizaje, mientras que el niño pone en práctica sus capacidades que se irán desarrollando hasta alcanzar el nivel en el que ya no requiera la ayuda del andamio que podrá ser retirado. El niño será capaz de mantener el equilibrio por sí mismo gracias al desarrollo de sus habilidades y el andamio ya no es necesario (Wood, Bruner y Ross, 1976: 91).

Como los andamios que sustentan un edificio durante su construcción, el andamiaje es en realidad un puente que sirve de estrategia para “construir nuevos conocimientos” sobre los ya adquiridos. Si el andamiaje se aporta de manera sólida y correcta, se erigirá como herramienta que capacita, de lo contrario podría surtir el efecto inverso (Benson, 1997: 126).

Según Greenfield (1999: 118) la teoría del andamiaje se fundamenta en las siguientes bases:

“The scaffold, as it is known in building construction, has five characteristics: it provides a support; it functions as a tool; it extends the range of the worker; it allows a worker to accomplish a task not otherwise possible; and it is used to selectively aid the worker where needed”.

A través de la construcción del andamiaje instructivo, según Greenfield (1999), aporta un apoyo que sirve para desarrollar las capacidades del alumno considerado como un trabajador, y mediante este apoyo se le proporciona al trabajador las herramientas para superar la tarea que de otra forma no sería capaz de superar.

Una vez construido el andamiaje, y que el alumno cuenta con las capacidades para trabajar por sí mismo, Dixon, Carnine y Kameenui (1993: 100) hacen especial hincapié en la necesidad de “desmantelar gradualmente” para no derrumbar la estructura de conocimientos y aptitudes recién adquiridas. Si el andamio se retira demasiado pronto o rápido, el proceso de aprendizaje no se completa de forma efectiva y además el alumno se puede sentir frustrado al ver que tras su esfuerzo no obtuvo los resultados esperados.

Dodge (2001) clasificó los tipos de andamiaje en tres categorías en función del tratamiento de los conocimientos:

- El andamiaje de recepción, por el cual se evocan los conocimientos previamente adquiridos. Este tipo de andamiaje prepara al alumno para lo que va a aprender y construye los nuevos conocimientos sobre los ya dominados. Un ejemplo de andamiaje de recepción es una tormenta de ideas o juegos con imágenes.
- Andamiaje de transformación en el que el alumno modifica la información recibida en conocimientos nuevos. Mediante la transformación, el estudiante hace los conocimientos suyos, es decir, los aprehende. El diseño de un esquema de un texto oral o escrito es un ejemplo de andamiaje de transformación.
- El andamiaje de producción hace referencia a la monitorización que recibe el alumno para crear una nueva evidencia de aprendizaje. Para que el andamiaje sea efectivo se requiere de la explicación de los pasos a seguir y de lo que se desea alcanzar. Un ejemplo de este andamiaje es un proyecto de final de unidad.

Todas las características de la construcción del andamiaje guardan relación con la secuenciación de tareas propia del enfoque por tareas. La asistencia que ofrece el profesor, un compañero e incluso el material que se emplee en la actividad debe crear una atmósfera que propicie la comunicación como vehículo de resolución de la tarea y fuente de conocimiento (Meyer, 2010: 16).

En cualquiera de las etapas de la construcción del andamiaje existe un aprendizaje basado en tareas. Ya sea en la fase inicial en la que se recuerdan los conocimientos previos, en la fase intermedia en la que se superan tareas cada vez

más complejas, o en la final en la que se crean las propias evidencias de aprendizaje con los conocimientos y destrezas trabajados a lo largo de la unidad construida. Es por ello, que fomento el uso de la construcción del andamiaje y el enfoque por tareas para la optimización de la enseñanza integrada de lengua y contenidos.

5.2. Interrelación del enfoque por tareas y el andamio instructivo en el aprendizaje significativo en el aula AICLE.

Habiendo revisado la literatura sobre el andamiaje educativo y el aprendizaje significativo, en este epígrafe describo las relaciones entre estas estrategias para fomentar la adquisición de contenidos de forma significativa, así como el desarrollo de las habilidades de los aprendices.

Applebee y Langer (1983) identifican cinco características necesarias para construir un andamio en torno al conocimiento de los alumnos.

- (1) Intencionalidad: la tarea tiene un objetivo general claramente definido guiando cada actividad que contribuya al proceso completo.
- (2) Grado de pertinencia: las tareas de aprendizaje proponen situaciones reales que pueden ser resueltas con ayuda.
- (3) Estructura: las tareas son planteadas teniendo una fuente de información que sirva como ejemplo de forma y contenido.
- (4) Colaboración: la respuesta del profesor al trabajo del alumno reestructura y amplía sin devaluar el producto del aprendiz. El rol del profesor es el de colaborador no el de evaluador.
- (5) Internalización: El andamio se retira de forma progresiva y paulatina conforme el alumno desarrolla sus capacidades y aprende los conocimientos.

Estas cinco características descritas por Applebee y Langer (1983) guardan estrecha relación con la puesta en práctica del enfoque por tareas puesto que este enfoque tiene (1) un claro objetivo a alcanzar mediante la secuenciación de tareas que recrean (2) situaciones reales para los alumnos. (3) La estructura de la serie de tareas se ordena partiendo de un sondeo y posterior presentación del input al igual que el andamiaje para la construcción del significado. (4) El profesor y los alumnos entre sí colaboran para superar las tareas de forma que se aportan un apoyo o

asistencia efectiva para el aprendizaje significativo. Por último, (5) el proceso de la secuencia de tareas crea una sólida estructura que contribuyen a la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades. Por consiguiente, el enfoque por tareas junto con la construcción del andamiaje contribuye de forma cooperativa en la correcta adquisición de contenidos y en la mejora de las destrezas del aprendiz, especialmente si ambos se llevan a cabo en un aula AICLE.

Hogan y Pressley (1997) analizaron y resumieron la literatura sobre el andamiaje e identificaron ocho elementos esenciales en el andamiaje educativo. Estos elementos sirven de guía para aquellos docentes que deseen construir un andamio instructivo. También debemos hacer especial remaque en que todos ellos son un complemento eficaz al enfoque por tareas como veremos a continuación:

- Engranar los contenidos del currículum con los intereses de los alumnos. A la hora de construir un andamio instructivo y de diseñar una lección basada en tareas, el profesor tiene en cuenta lo estipulado en el currículum de un determinado nivel y las necesidades e intereses del grupo de alumnos.
- Establecer un objetivo compartido. Los alumnos se sentirán más motivados e involucrados si entre todos prefijamos un objetivo final.
- Diagnosticar las habilidades de los alumnos. El docente debe ser consciente de las debilidades y fortalezas de sus alumnos y en función de éstas diseñar una serie de tareas que construyan un andamio acorde a sus capacidades.
- Brindar asistencia personalizada. Esto incluye sugerir ideas, hacer preguntas, dar ejemplos, o indicar los pasos a seguir, entre otras estrategias. El profesor utiliza estas técnicas para monitorizar la construcción del andamio durante la secuencia de tareas.
- Mantener la búsqueda del objetivo. El profesor anima a los alumnos a esforzarse para lograr concluir las tareas y alcanzar el propósito fijado mediante el andamio.
- Aportar retroalimentación. Enfatizar los aspectos de mejora y lo logrado de forma satisfactoria es crucial en la sólida construcción del andamio educativo y elemento clave en el enfoque por tareas. La crítica constructiva puede venir por parte de uno mismo, de un compañero y del profesor.

- Manejar la frustración y el nivel de riesgo. El docente que crea una atmósfera libre de frustración y ansiedad dentro del aula cuenta con el poderoso factor a su favor para conseguir que los alumnos asuman el riesgo necesario sin miedo a cometer errores. En caso de que se cometan errores, éstos son una excelente oportunidad para aprender de ellos, siendo la experiencia del error la base sólida para construir el andamio y lograr la consecución satisfactoria de las tareas. Por el contrario, si los errores provocan frustración y ansiedad entre el alumnado, éstos son un elemento demoledor del andamio.
- Contribuir al desarrollo de la autonomía del aprendiz y la capacidad de adaptarse a las situaciones. El profesor ayuda a sus alumnos a ser cada vez menos dependientes del andamio. El enfoque por tareas resulta útil para crear rutinas de forma que poco a poco no sea necesario la constante indicación extrínseca del profesor. Además, mediante las tareas enfocadas a situaciones reales los alumnos desarrollarán su capacidad de adaptación al contexto y la función de deben resolver.

En consecuencia, mediante la realización de tareas comunicativas se construye un andamio educativo en torno al uso de la lengua meta y los contenidos a adquirir. Sin embargo, dado que el contexto de esta tesis se sitúa en aulas AICLE, al componente de los conocimientos y la comunicación se le suma el desarrollo de la cognición y el despertar de la conciencia cultural siguiendo el marco de las 4 Cs de (Coyle, 2010) para que el aprendizaje sea plenamente significativo.

Para evitar que el andamiaje se desestabilice se requiere de una sólida base que se asiente sobre los conocimientos previos de lengua y contenidos ya adquiridos, y a partir de éstos se continuará construyendo dando lugar a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). De este modo, se debe comenzar con tareas más sencillas aumentando progresivamente el nivel de complejidad de la tarea como si de un reto se tratara, al igual que se propone en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) por cada una de las etapas y como describió Vygotsky (1978) a través de su teoría de la Zona del Desarrollo Próximo.

Todas estas estrategias se complementan entre sí con el fin de crear el ambiente idóneo para la construcción del significado. El profesor de lengua y contenidos que combine estas estrategias entre sí en sus dinámicas de clase

propiciará las claves para el éxito de sus alumnos que aprenderán los contenidos y adquirirán la lengua meta de manera significativa, natural y perdurable. Por consiguiente, habiendo establecido las premisas de una metodología AICLE beneficiosa, procedo a analizar las competencias y la formación del profesorado AICLE.

6. LAS COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO AICLE.

A medida que el proyecto de inglés como lengua universal se hace extensivo a nivel mundial, los Ministerios de Educación adoptan medidas para mejorar sus sistemas educativos, y en la mayoría de ocasiones recurren a la enseñanza AICLE como medida innovadora para el aprendizaje de contenidos curriculares y una mejor adquisición del inglés como segunda lengua (Graddol, 2006). Con todo, las nuevas medidas educativas con intenciones de mejora requieren que el personal docente que se encargue de ponerlas en práctica cuente con una cualificación y experiencia acorde a tal loable iniciativa.

Para que la enseñanza AICLE sea de calidad el docente debe estar cualificado en función de estos tres aspectos: habilidad lingüística en la lengua meta, conocimientos en la materia no lingüística a enseñar, y formación en metodología AICLE como veremos a continuación. Este capítulo revisa la bibliografía acerca de las competencias que cualifican al profesor AICLE y el diseño de la formación en la que aprendemos a enseñar mediante esta metodología.

Grandes esperanzas se han fijado en la enseñanza AICLE como herramienta de cambio y mejora en el ámbito lingüístico. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras ha logrado convencer a políticos, familias, educadores e investigadores de la mayoría de estados miembros del Consejo de Europa, así como en otros rincones del mundo, al ser considerada como la oportunidad de las lenguas extranjeras (Pérez-Vidal, 2013: 59). Sin embargo, su masiva implantación supera la provisión de educadores formados en AICLE. Al respecto, Coyle (2011) considera que es en la formación del profesorado donde se encuentra la clave del éxito o el fracaso de la sostenibilidad de la enseñanza AICLE.

6.1. Implicaciones de la educación bilingüe - AICLE.

En capítulos anteriores hemos enumerado y descrito las consecuencias que conlleva la enseñanza bilingüe - AICLE en lo que a beneficios educativos para alumnado y profesorado se refiere. En palabras de Hunt, Neofitou y Redford (2009: 114) la experiencia AICLE implica resultados positivos como el aprendizaje significativo, supone un reto y fomenta el desarrollo de las destrezas cognitivas.

“The teachers’ experience of CLIL was very positive: they found that the enriched content gives language learning a purpose, it is challenging and discursive, and encourages thinking skills, giving opinion and justification”.

Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 29) también se suman a la postulación de beneficios que implica el aprendizaje integrado de lengua y contenidos, y enumeran estos seis:

- Atención múltiple,
- Un ambiente de aprendizaje seguro y rico en experiencias,
- Autenticidad,
- Aprendizaje activo,
- Andamiaje, y
- Cooperación.

Estos beneficios son a la par características de la enseñanza AICLE y según Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 101) vienen acompañados de estos tres objetivos:

- Propósitos de aprendizaje relacionados con el contenido,
- Propósitos de aprendizaje asociados al idioma meta que respalden la adquisición del contenido,
- Propósitos conectados a destrezas de aprendizaje generales.

En la misma línea de investigación, Coyle, Hood y Marsh (2010) aportan una variada gama de modelos curriculares, destacan la importancia del desarrollo cognitivo a través de la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), e incluyen dos nuevos marcos de trabajo: el tríptico lingüístico para asegurar que la enseñanza del inglés incluye contenidos del currículum; y el enfoque de las cuatro “Cs” para un aprendizaje holístico y contextualizado que conlleve contenidos, comunicación, conocimiento y cultura.

Resultan verdaderamente reveladoras las propuestas de programación de aula AICLE que podemos encontrar en Coyle, Hood y Marsh (2010). Uno de sus modelos de ejemplo está diseñado sobre la temática de los ecosistemas para un 4º curso de educación primaria. La programación se divide en dos partes, en la primera se traza la justificación general, los contenidos, el nivel, los objetivos, los criterios de evaluación y resultados de aprendizaje esperados. En la segunda parte encontramos la secuencia de tareas, los instrumentos de evaluación, las técnicas de

andamiaje, recursos y otras anotaciones adicionales (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 82).

Sin embargo, esta metodología también implica la necesidad de saber enseñar, de lo contrario, todos los beneficios de los que hablábamos no serían más que previsiones irreales.

Desde la puesta en marcha de medidas de mejora educativa en el plano lingüístico, numerosos son los Ministerios que han implantado la enseñanza del inglés en etapas tempranas, el aprendizaje de asignaturas de contenidos en inglés en diferentes niveles educativos, la certificación del nivel de inglés como requisito indispensable para acceder a una educación universitaria, e incluso, la oferta de estudios de grado en inglés, o como mínimo, el acceso a materiales en inglés. No obstante, para cubrir toda esta oferta educativa se necesita personal apropiadamente cualificado, lo cual requiere dos elementos bastante valiosos: tiempo para aprender a enseñar y un considerable presupuesto para invertir en profesionales. En palabras de Hillyard (2011: 3) la realidad educativa en torno a la incipiente demanda AICLE es la siguiente:

“Education ministries all over the world are juggling budgets, numbers in the work force, and conflicting solutions. They are seeking advice from so-called experts but without really receiving many answers. The basic problem is that it is all happening too fast and without time to weigh up the consequences, nor to investigate, adequately, the little research that has been published”.

Desde el punto de vista del docente, la propia Hillyard (2011: 4) cita comentarios reales de profesores que manifiestan sentirse inseguros en su labor docente. Estos comentarios son las respuestas a un cuestionario inicial que ella realizó al comenzar un curso intensivo de formación AICLE para profesores.

- “How do I plan a CLIL lesson? I have no idea!”
- “I’m really worried. I don’t know the English for the language of sports!”
- “I don’t want to do this. I want to teach my subject in my language!”
- “I’m an English-language teacher, not a science teacher.”
- “The parents aren’t going to like this.”

- “I’m supposed to teach music in English in September. But how?”
- “This is not for university. The students expect lectures.”

Con el cambio de tipo de enseñanza, los profesores AICLE deben afrontar nuevos retos como mantener un buen ritmo sin dejar a ningún alumno atrás ni frenar la evolución académica de otros, tratar de encontrar más tiempo más allá del lectivo para programar y diseñar las lecciones AICLE, o ajustar horarios con compañeros de otras áreas para coordinar en la programación curricular. Éstos son algunos de los tantos retos que pueden hacer que el docente se sienta saturado o inseguro en su labor docente.

Ciertamente los profesores de inglés, tal cual los conocemos a ellos y su metodología de hoy en día, se quedarán obsoletos. La enseñanza del inglés como segunda lengua que aprendieron en la capacitación educativa inicial se actualiza mediante cursos de formación continua orientados a las emergentes necesidades en educación (Graddol, 2006: 1).

La enseñanza AICLE resulta retadora pero también motivadora tanto para alumnos como para profesores. Los alumnos se enfrentan a un nuevo método de aprendizaje mientras que los profesores encaran una innovadora metodología de enseñanza. Existen testimonios de profesores que tuvieron positivas experiencias AICLE como la que describe Coyle (2006: 7):

“You change your mind about what is possible - I would never have believed it before doing this that beginners could make so much progress so quickly [...] other more older kids with attitude have responded in such a mature way because they see it as relevant and special and so do I”.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera es un enfoque complejo y muy distinto a la enseñanza tradicional del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera (Llinares y Morton, 2017: 207). No obstante, las bases del docente como profesional de la enseñanza son las mismas. Por ello, en ese aspecto ya tenemos largo recorrido apuntalado. Todo profesor que se precie está cualificado para la planificación y diseño de unidades didácticas, sabe llevar a cabo lecciones programadas, establecer objetivo y asegurar resultados, desarrollar la conciencia cultural e interdisciplinar, llevar a la práctica técnicas de adquisición de segundas lenguas, así como, mejorar las destrezas cognitivas y metacognitivas de los

aprendices. En consecuencia, a pesar de los temores e inseguridades personales debemos mirar el lado positivo que es lo que ya somos: profesores con una buena base sólida sobre la que construir una especialización que nos forme acorde al nuevo enfoque.

6.2. Estudios previos sobre la enseñanza bilingüe - AICLE y su profesorado.

Con frecuencia, la necesidad de mejora de la enseñanza AICLE en lo que a competencias y formación de profesorado se refiere, así como el déficit de materiales y recursos son dos conclusiones negativas que se extraen de los estudios previos como los de Genesee y Lindholm-Leary (2008), Marsh *et al.* (1999), o Fernández y Halbach (2011). Por lo que escasean los estudios y propuestas de mejora de la calidad educativa del profesorado y sus recursos. A continuación, sintetizo los estudios realizados en Canadá, Finlandia y España sobre la enseñanza bilingüe AICLE.

Los análisis y estudios sobre educación bilingüe en Canadá se centran principalmente en los múltiples beneficios de este tipo de enseñanza, en vez de en la mejora de la práctica docente, como hemos visto en el epígrafe 3.2. a través de los trabajos de Collier (1992), Genesee y Lindholm-Leary (2008), Lambert (1974), Lambert y Tucker (1972) y Swain y Lapkin (1991). Todos ellos llevaron a cabo estudios sobre la enseñanza bilingüe de inglés y francés en Canadá y los Estados Unidos. Para ello, analizaron la práctica docente de profesores expertos en AICLE y las evidencias de aprendizaje de los alumnos. Los resultados de estos análisis se asemejan entre sí tanto en las conclusiones positivas como en las negativas. La experiencia AICLE implica un desempeño profesional satisfactorio y una serie de beneficios para los alumnos que contrarrestan los óbices a superar. A pesar de la sobrecarga de trabajo individual y cooperativo que implica o la falta de material que sirva de guía, los profesores de los estudios están de acuerdo en que son más valiosos los beneficios en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Mientras tanto, Marsh *et al.* (1999) redactaron un informe que complementa los estudios lingüísticos en la educación secundaria en Finlandia de Sajavaara (1995) y el análisis de la formación del profesorado en Finlandia de Hansén (1994). Los resultados de estos proyectos están coordinados entre el Consejo Europeo de

las Lenguas y la red de Universidades de Finlandia y su propósito en conjunto consistía en investigar el rendimiento de la enseñanza bilingüe en Finlandia.

Los resultados del informe de Marsh *et al.* (1999) revelan que el profesorado AICLE está involucrado, comprometido, entregado y entusiasmado con el proyecto, además de ver la enseñanza AICLE como un reto y una fuente de satisfacción profesional. Sin embargo, este informe también desvela la necesidad de mejores interconexiones con colegios extranjeros, mayor trabajo en equipo, apoyo externo al centro y una completa formación del profesorado. Del mismo modo, también destaca el déficit en el ámbito curricular y de disponibilidad de nuevas tecnologías y el escaso acceso a materiales en inglés, lo que dificulta la correcta enseñanza AICLE.

En España también se han realizado análisis, informes y estudios con esta temática. Tal y como afirma Coyle (2010: viii), España rápidamente se está convirtiendo en uno de los países que lideran el ranking en práctica e investigación AICLE. Existen trabajos de investigación orientados a constatar los beneficios del aprendizaje integrado de lengua y contenidos, y otros focalizados en la mejora del sistema AICLE.

En concreto, Llinares, Morton, y Whittaker (2012) analizan el uso del inglés como herramienta de comunicación en la enseñanza AICLE con el fin de mejorar las funciones del lenguaje en el aprendizaje de lengua y contenidos, es decir, el papel de la lengua meta como herramienta de interacción en el aula AICLE en España.

Dentro de España, respecto al sistema educativo en Cataluña donde convergen el castellano y el catalán como primeras lenguas y el inglés como segunda, Sanz (2000) demuestra a través de su investigación que la educación bilingüe fomenta la adquisición de una tercera lengua. Desde la perspectiva cognitiva analiza las evidencias que arrojan resultados positivos que sostienen los beneficios de la enseñanza plurilingüe. En la misma línea son varios los autores que estudian los beneficios y obstáculos de la enseñanza plurilingüe en Cataluña, aunque éstos tan sólo aportan una visión de conjunto como Aparici *et al.* (2012), Costa y Hernández (2009), Generalitat de Catalunya (2015) y Strubell (2010).

Por otro lado, en lo que concierne a Comunidades Autónomas monolingües como la de Madrid, Fernández Fernández *et al.* (2005) analizó las percepciones y

miedos en torno a la iniciativa de educación bilingüe en esta Comunidad Autónoma. Pena Díaz y Porto Requejo (2008) redactaron un informe siguiendo los pasos de Fernández Fernández *et al.* (2005), y en ambos estudios llegan a la conclusión de que el profesorado AICLE en la Comunidad de Madrid está motivado en la iniciativa, aunque también consideran que no se trata de una educación bilingüe completa debido a la falta de exposición a la lengua meta fuera del colegio.

Fernández y Halbach (2011) realizaron otro estudio en la Comunidad de Madrid y sus resultados revelaron la necesidad de mejora de la formación del profesorado, mayor disponibilidad de recursos y materiales, mejor organización didáctica y una evaluación del proyecto.

En cada uno de los centros escolares sometidos a estudio en todas estas investigaciones en diferentes países se analizaron las competencias y la formación del profesorado. Todos los participantes en los estudios, puesto que eran docentes, debían contar con la certificación oficial que les capacita para impartir clase, un certificado que se expide tras la superación de una formación que les aporta madurez, recursos, y experiencias que componen su bagaje inicial como profesionales de la enseñanza.

A continuación, se ahonda en las competencias que el docente AICLE debe desarrollar para proporcionar una enseñanza efectiva y acorde a la complejidad de su profesión.

6.3. Las competencias del profesorado AICLE.

La formación docente se realiza de forma modular comenzando con la capacitación educativa inicial, continuando con los estudios de postgrado de carácter de especialización, y reforzando la labor educativa durante toda la carrera profesional a través de la formación continua. Es la combinación de formación teórica y experiencia práctica la que hace del docente un correcto profesional.

Más allá de las destrezas básicas de cualquier profesor de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, Mehisto, Marsh, y Frigols (2008, 232 - 236) estiman que las competencias didácticas necesarias que debe desarrollar el profesor AICLE para una efectiva enseñanza integrada son las que enumero en la siguiente figura:



Figura 6: Competencias del profesorado AICLE.

Esta lista de competencias necesarias para enseñar mediante AICLE requieren un considerable tiempo para su correcta asimilación, la cual tiene lugar gracias a la combinación de formación teórica y experiencia práctica.

Si revisamos una a una estas destrezas vemos que en la primera se hace referencia a la necesidad de adoptar una nueva metodología para este tipo de enseñanza. Como ya aprendimos de Coyle, Hood y Marsh (2010) la enseñanza de contenidos mediante el inglés no consiste en una mera traducción del currículum sino en adaptar el proceso de enseñanza a esta nueva demanda. El profesor AICLE

cuenta con recursos y estrategias como el enfoque por tareas (Nunan, 1989 y 2004), la Taxonomía de Bloom (1956) y la mejora de la Taxonomía en la nueva clasificación de Anderson y Krathwohl (2001), o las técnicas de construcción de andamiaje de lengua y contenidos, lo que nos lleva a la segunda cualidad enumerada anteriormente. La capacidad de aportar asistencia temporal para lograr superar una tarea, y así finalmente retirar de forma paulatina y progresiva el andamio que sujeta los conocimientos de lengua y contenido a adquirir. El profesor que desarrolle esta habilidad para crear situaciones en las que se construye un andamio que ayude a edificar unos conocimientos bien asentados, cuenta con una potente herramienta para conseguir enseñar contenidos en inglés.

La tercera habilidad enumerada alude a la capacidad para adaptar el input al nivel del alumnado, lo que implica que el input puede ser presentado y explicado de diferentes formas para que pueda ser comprendido. Además de la comprensión, el docente se centra en la creación de fuentes de conocimiento que conecten con la realidad de manera que los alumnos sean conscientes de que lo que están aprendiendo es útil y necesario para su vida fuera del centro escolar.

En lo que concierne la cuarta destreza, la habilidad lingüística, el docente debe ser competente a nivel experto en el uso de su herramienta principal de trabajo, en este caso el inglés. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa: 2001b) lo idóneo sería que el profesor AICLE certificara un nivel C2, pero a día de hoy en España se acepta un B2 o C1 según la Comunidad Autónoma en la que se imparta. No obstante, no basta con certificar el nivel de inglés, también hay que saber adaptar el idioma al nivel y al contenido a impartir y hacer del discurso del profesor una experiencia de aprendizaje al generar un modelo lingüístico a seguir.

Del mismo modo que se aporta input significativo también se anima a los alumnos a generar evidencias de aprendizaje con un claro significado. Esta cualidad del profesor se fundamenta en la taxonomía de Bloom, la cual diferencia seis objetivos de aprendizaje en los que el alumno trabaja varias destrezas para alcanzar el objetivo educativo. Pero principalmente esta habilidad del docente AICLE se sirve de la clasificación de Anderson y Krathwohl (2001), la cual culmina con la producción de evidencias para clausurar el proceso de aprendizaje de forma efectiva. El enfoque por tareas también resulta enriquecedor, puesto que la

secuenciación de tareas con un producto final significativo ayuda a asentar las bases del conocimiento, además de relacionarlo con la realidad a enfrentar fuera del aula.

Cada año académico es un nuevo reto para los alumnos. Conforme avanzan en su vida escolar el nivel va aumentando y ya por sí mismos los contenidos del currículum pueden resultar especialmente difíciles, máxime si se imparten en un idioma que no es tu lengua materna. Por ello, el hecho de que el profesor AICLE adapte la lección a las debilidades y fortalezas de sus alumnos facilita la labor de enseñanza y aprendizaje. La progresiva incorporación de contenido, el uso de materiales para reforzar el input, la incorporación de las nuevas tecnologías y la paulatina retirada del andamiaje son estrategias útiles para crear un ambiente propio de aprendizaje.

La última destreza enumerada por Mehisto, Marsh y Frigols (2008) implica la mejora del uso del idioma por parte del alumnado. El profesor AICLE debe crear una confortable atmosfera dentro del aula en la que no haya cabida para la frustración y temor a cometer errores. El profesor anima a los alumnos a asumir riesgos aventurándose a usar el idioma sin miedo a cometer errores, puesto que éstos no van a puntuar de forma negativa en su evaluación, sino que van a servir como experiencia para mejorar y aprender de ellos.

En definitiva, el profesor AICLE debe cambiar su percepción de su función docente hacia un role más competente a la par que razonable con el contexto afectivo del aprendizaje. El profesor debe estar actualizado para saber combinar las nuevas estrategias que favorecen la enseñanza de contenidos en inglés, y ser plenamente consciente de qué es lo que necesitan sus alumnos.

Teniendo en cuenta las competencias que capacitan al docente para impartir áreas de contenidos mediante una segunda lengua, Pérez Cañado (2014) traza una serie de aspectos de mejora para la efectiva implementación de la enseñanza AICLE.

En primer lugar, la promoción a un nivel superior de capacitación lingüística es una de las líneas de acción en la mejora de las competencias del docente AICLE, ya que, al fin y al cabo, la lengua meta es la piedra angular sobre la que edificar los contenidos (Pérez Cañado, 2014: 3).

De forma similar, los investigadores Lorenzo, Casal y Moore (2009) encuentran preocupante el hecho de que profesores de programas bilingües en algunas Comunidades Autónomas no cuenten con una habilitación lingüística superior a B2 según el MCERL. Por tanto, animan a los profesores a alcanzar un nivel de destreza competente y al reciclaje lingüístico con cierta regularidad.

Una vez superado el tema lingüístico, conviene destacar la necesidad de formarnos en metodología AICLE. Son numerosos los estudios (Fernández Fernández *et al.*, 2005; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Ruíz Gómez y Nieto García, 2009; Blanca Pérez, 2009; Cabezas Cabello, 2010; Salaberri, 2010; Fernández y Halbach, 2011) que revelaron y analizaron déficits metodológicos en la implantación de la enseñanza de lengua y contenidos en el aula.

En línea con la metodología, también nos encontramos con la falta de materiales y recursos que nos sirvan de guía didáctica. Ruíz Gómez y Nieto García (2009) consideran que con frecuencia la mayoría de recursos disponibles no son de calidad o carecen de funcionalidad.

Pérez Cañado (2014) y Salaberri (2009) defienden el trabajo en equipo de coordinación y colaboración entre profesorado de contenidos, lenguas y auxiliares de conversación. Las probabilidades de éxito se multiplican si los profesores y auxiliares trabajan de forma conjunta por lograr alcanzar los objetivos curriculares.

Wolff (2012: 107) enfatiza la importancia de la correcta formación del profesorado para la implantación AICLE con éxito, de no ser así, son dos los factores en riesgo: el profesorado y el alumnado.

“CLIL teacher education, if taken seriously, constitutes a fundamental part of all teacher education, that every teacher should be educated, in fact, as a CLIL teacher”.

De este modo, habiendo delimitado en qué consiste la enseñanza bilingüe AICLE, el enfoque por tareas y la construcción del significado o andamiaje como técnicas efectivas en la enseñanza de contenidos y lengua extranjera, y finalmente, habiendo repasado las aportaciones de otros estudios similares en materia de implantación y formación de profesorado, damos por concluida la primera parte de teórica de revisión de la literatura.

En consecuencia, la implantación de la enseñanza AICLE en centros escolares conlleva una serie de implicaciones para la correcta puesta en práctica del aprendizaje integrado de lenguas y contenidos. En este epígrafe hemos detectado la necesidad de cubrir los siguientes tres aspectos:

- ❖ Un currículum adaptado al nivel del alumnado para evitar la descompensación de los aprendices,
- ❖ La provisión y acceso a materiales de contenidos en la lengua meta que nos sirvan de guía y soporte didáctico,
- ❖ La cualificación y certificación del profesorado para asegurar una garantía de calidad educativa.

En lo que concierne la programación del currículum, ésta es labor del Ministerio de Educación, quien elabora una guía detallada común para todos los centros que sirve de marco de amparo para la consecución de los objetivos escolares. De los materiales se encargan numerosas editoriales que ponen en marcha toda su maquinaria para la creación de numerosos materiales y libros de texto sobre variadas temáticas, niveles e intereses. Además, cada profesor busca y adapta recursos según las motivaciones y necesidades de su alumnado. Dada su relevancia para la correcta implantación de AICLE, los materiales y recursos que guían el proceso de aprendizaje son objeto de estudio en la parte práctica de mi tesis. Por último, la tercera de las implicaciones de la enseñanza AICLE hace referencia a las competencias que cualifican al profesorado AICLE para impartir una educación de calidad.

En la segunda parte que comienza a continuación es el estudio práctico en el que se analiza la enseñanza bilingüe AICLE en la Comunidad Autónoma de Madrid según el programa BEDA de las Escuelas Católicas de Madrid. De la extracción y escrutinio de los resultados de la recogida de datos se pretende aportar evidencias y diagnosticar las carencias de las competencias de los profesores AICLE con las correspondientes propuestas de mejora para tales deficiencias.

PARTE II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

7. ESTUDIO.

Este capítulo se centra en las bases lógicas que razonan la justificación del estudio de investigación. En él se traza la metodología de investigación empleada en el estudio, se describe los sujetos a estudio y el contexto donde tuvo lugar. En este capítulo que comienza también se detallan los instrumentos utilizados para recopilar los datos, así como los medios de análisis que darán lugar a la discusión de resultados extraídos en el estudio. Por último, se especifican los criterios y razones que hacen de este estudio de investigación un proyecto válido y fiable.

7.1. Objetivos generales y específicos.

Este estudio tiene un origen tridimensional. En primer lugar, surge a raíz del deseo de mejorar las destrezas lingüísticas de los alumnos en el inglés como segunda lengua; en segundo lugar, por el interés de demostrar que el enfoque por tareas y la construcción del significado son dos pilares angulares para la efectiva enseñanza AICLE; y, en tercer lugar, en el afán de mejorar las competencias y necesidades formativas del profesorado bilingüe-AICLE. Del origen del estudio de investigación también surgen una serie de preguntas.

Habiéndome licenciado en filología inglesa, completado mi formación con el máster de profesorado en educación secundaria, bachillerato, y escuela de idiomas en la especialidad de inglés, además del máster en plurilingüismo y metodología bilingüe, tras haber trabajado en varios centros bilingües y en la actualidad desempeñando la función de formadora de coordinadores BEDA, compaginado con mi trabajo como profesora de inglés y coordinadora de bilingüismo en un centro adscrito al programa BEDA de las Escuelas Católicas de Madrid, considero que el enfoque por tareas y la construcción del significado mejoran la calidad educativa en la enseñanza AICLE, y que es crucial desarrollar competencias docentes acordes a la enseñanza bilingüe.

En conformidad, inicié este estudio como proyecto de investigación con la intención de revelar los beneficios del enfoque por tareas y la construcción del significado o andamiaje en la enseñanza bilingüe-AICLE. Del mismo modo, este estudio también trata de cubrir las necesidades formativas del profesorado AICLE. Por ello, la naturaleza de este estudio es de corte cuasi-experimental y su propósito

general trata de explorar cómo cubrir las necesidades de alumnos y profesores inmersos en un proceso de aprendizaje y enseñanza AICLE.

Por consiguiente, con la presente propuesta de estudio se pretende abarcar los siguientes aspectos generales:

- 1) Analizar las características de la implantación correcta de un proyecto AICLE.
- 2) Examinar hasta qué punto el enfoque por tareas promueve el desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumno en un contexto bilingüe AICLE.
- 3) Medir el grado de influencia en la asimilación de los contenidos y la construcción del significado en el alumnado.

En particular, como objetivos específicos de esta investigación se han fijado:

- 1) Examinar cómo el enfoque por tareas favorece la construcción del significado.
- 2) Analizar cómo el enfoque por tareas supone una herramienta efectiva en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas del alumnado en un contexto bilingüe AICLE.
- 3) Verificar si las destrezas comunicativas se desarrollan de forma más eficaz a través del enfoque por tareas.
- 4) Estudiar el enfoque por tareas como elemento potenciador de la capacidad para asimilar y construir (*andamiaje / scaffolding*) contenidos académicos que se imparten en una lengua extranjera.
- 5) Analizar el papel de los profesores en el desarrollo de las competencias lingüísticas y la asimilación de los contenidos.
- 6) Elaborar una propuesta de formación de profesorado AICLE.
- 7) Estudiar las características de los materiales específicos necesarios para este tipo de enfoque en un contexto AICLE.

7.2. Naturaleza de la investigación.

Como se acaba de indicar en el epígrafe anterior al tratar el origen del estudio, la sobresaliente importancia otorgada a la enseñanza integrada de lengua y contenidos como piedra angular para la potenciación del plurilingüismo y desarrollo

de las competencias de los alumnos como individuos autosuficientes es el contexto en el que se erige este estudio. En particular, la naturaleza de este estudio se centra en la utilización de la técnica de andamiaje y el enfoque por tareas como métodos efectivos en AICLE, y en la escasez de acciones formativas de profesorado que cualifiquen a los profesionales de manera adecuada. De hecho, urge la necesidad de cubrir el déficit en torno a la preparación docente acorde a la educación bilingüe, poner en práctica metodologías eficientes y poder recurrir a recursos y materiales útiles para los contenidos que se enseñan y cómo se hace.

Con este fin, este estudio realiza un análisis comprensivo de las percepciones por parte del profesorado y del alumnado acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje AICLE. Para poder aportar una visión más precisa, las percepciones de alumnos y profesores se triangulan con el análisis de los materiales didácticos que apoyan, respaldan y guían la enseñanza de AICLE, en concreto hemos tomado como área de estudio de los materiales, conocimiento del medio como asignatura de contenidos impartida a través del inglés como segunda lengua.

Todo proyecto de investigación está organizado, estructurado y sistematizado de forma que su objetivo es identificar, describir y analizar los patrones emergentes del estudio de los datos recopilados y la posterior formulación de conclusiones. En definitiva, el objetivo de toda investigación científica consiste en alcanzar un conocimiento o hecho previamente no existente antes de que tuviera lugar el estudio, y si se da la oportunidad, se pretende mejorar la realidad estudiada (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 47).

Seliger y Shohamy (1989) clasifican el conocimiento en la investigación en torno a la segunda lengua en cuatro categorías principales:

- 1) Conocimiento como creencia de que algo es de una determinada forma y no se basa en experiencia empírica;
- 2) Conocimiento que proviene de una fuente válida y fiable;
- 3) Conocimiento que a priori comienza con una serie de axiomas sobre un fenómeno y posteriormente se desarrolla mediante el razonamiento y la lógica dentro de un sistema definido por axiomas; y
- 4) Conocimiento empírico alcanzado mediante la observación y/o experimentación.

El cuarto conocimiento es el perseguido en este estudio de investigación. Este tipo de conocimiento se obtiene interactuando con el mundo real, observando fenómenos y trazando conclusiones. En este experimento empírico, con el fin de interactuar con los participantes he diseñado una serie de encuestas para alumnos y profesores de 5º de primaria de conocimiento del medio impartido en castellano y en inglés. Además, otra herramienta de recopilación de datos que he elaborado para esta investigación es una rúbrica de análisis de materiales didácticos de conocimiento del medio en 5º de primaria en inglés. Estas herramientas me permiten recopilar suficientes datos para observar y analizar patrones y deducir conclusiones. En el siguiente capítulo presento, analizo y discuto de manera cuantitativa y cualitativa los resultados extraídos de esta investigación. Por consiguiente, dichos resultados y conclusiones pueden ser abordadas en futuros estudios.

Tal y como Seliger y Shohamy (1989) afirman, en el estudio de la segunda lengua es útil distinguir entre tres variedades diferentes de investigación:

- a) Investigación básica o teórica;
- b) Investigación aplicada; e
- c) Investigación experimental.

La primera de ellas, la investigación teórica se centra en desarrollar una descripción lingüística abstracta dentro de una teoría lingüística específica, mientras que la segunda investigación se encarga de la aplicación de conclusiones obtenidas de investigaciones teóricas acerca de un problema en concreto. Por último, la investigación experimental pone en práctica las conclusiones arrojadas de los estudios previos de índole teórico y aplicado.

La relación de estos tres tipos de investigación no es unidireccional, sino que con frecuencia existe interacción entre ellas, y los resultados de una de las categorías pueden ejercer influencia en los métodos de investigación de las otras.

Teniendo en cuenta la clasificación de Seliger y Shohamy (1989), la naturaleza de mi estudio se cataloga como investigación aplicada y experimental al mismo tiempo. Es aplicada puesto que trata de verificar si la enseñanza por tareas y la construcción del significado mediante el andamiaje instructivo son dos estrategias metodológicas efectivas en la enseñanza AICLE; mientras que, por otro lado,

también es de naturaleza experimental ya que se estudia la función pedagógica de la enseñanza por tareas y la construcción del significado en un contexto bilingüe-AICLE con el fin de evaluar las necesidades formativas del profesorado. Además, los materiales didácticos empleados en el contexto del estudio han sido seleccionados y analizados para poder mejorar el programa educativo de una manera más coherente y sistemática.

En lo relativo a la recopilación de datos, se ha seguido un enfoque cuantitativo mediante la distribución de cuestionarios para alumnos y profesores. Las encuestas son una herramienta formal, objetiva y sistemática para describir y evaluar relaciones. Además, esta herramienta examina la causa y el efecto de la interacción entre diferentes variables, permitiendo revelar datos cuantitativos complementados con la explicación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2009: 101).

Por otro lado, las encuestas resultan útiles para recoger información veraz y original de una muestra de participantes lo suficientemente amplia como para dificultar su observación directa. Por ello, los cuestionarios descriptivos con resultados cuantitativos y cualitativos son un retrato preciso de la realidad del contexto que incluye comportamientos, opiniones, creencias, y conocimiento de las muestras (Colás, 1998: 260).

En lo que concierne la observación, ésta es una estrategia de recogida de información por medio de la visualización, comportamiento, actitud y reacción. Generalmente, el que observa adquiere un rol secundario permaneciendo en el anonimato sin intervenir en las dinámicas y tareas de los participantes experimentales. El observador ni siquiera realiza preguntas a los sujetos a estudio. Como herramienta de observación he diseñado para este estudio una rúbrica con una serie de aspectos a medir en función de las preguntas de investigación. Esta rúbrica de evaluación se centra en el análisis y discusión de los materiales didácticos empleados en la asignatura de conocimiento del medio en inglés (Ruíz Olabuénaga, 2012: 125-127).

Respecto a los parámetros a seguir en un proyecto de investigación lingüística debemos tener en cuenta dos parámetros centrales que definirán el punto de vista de la investigación, la recogida de datos y el análisis de resultados (Salkind, 1999). Estos dos parámetros son el conceptual y el operacional y se clasifican a su

vez en función de diferentes enfoques. Los valores del nivel conceptual dan lugar a cuatro diferentes enfoques de la investigación: el primero se centra en cómo manejar el fenómeno relativo a la segunda lengua y se describe como analítico o constituyente cuando el grupo de elementos se estudia de forma separada; mientras que el segundo valor aporta un enfoque sintético u holístico y estudia los elementos como un todo donde las partes interactúan todas juntas.

Por otro lado, el nivel conceptual también engloba otros dos enfoques: el heurístico y el deductivo. El propósito del enfoque heurístico es describir el fenómeno lingüístico o descubrir posibles patrones y relaciones entre los factores. Sin embargo, el enfoque deductivo verifica una hipótesis específica que predice las relaciones entre los fenómenos que intervienen en la segunda lengua. La diferencia entre estos dos enfoques yace en que el heurístico genera y describe una hipótesis a base de ensayo y error e implica el aprendizaje por descubrimiento; en cambio, el deductivo verifica una hipótesis previamente existente mediante el uso de la lógica aplicada a los fenómenos y patrones derivados de la segunda lengua que permiten obtener conclusiones (Namakforoosh, 2005: 60-61).

En lo relativo al parámetro operacional podemos enumerar dos enfoques, por un lado, el de control y manipulación de los factores que intervienen en la adquisición de la segunda lengua, y, por otro lado, cómo se definen, se recogen y se analizan los datos. Estos dos factores operacionales provocan un efecto directo en el diseño de la metodología de investigación. El control y manipulación de los factores representa un continuo con un mayor o menor grado de control y manipulación. Toda investigación, dependiendo de sus características, adopta el grado de control y manipulación de los factores requerido a través de este continuo.

El segundo enfoque del parámetro operacional hace referencia a los datos y al proceso de recopilación, el cual puede ser parcial o completamente explícito. Éste enfoque también representa un continuo que puede ser descriptivo o cualitativo, con un bajo grado de control y manipulación de las variables, la metodología de investigación y la recogida de datos. Por ello, éste es parcialmente explícito. Por el contrario, la investigación puede ser experimental y cualitativa con un alto grado de control y manipulación de las variables, por lo que contaría con una metodología de investigación completamente explícita (Toro Jaramillo y Parra Ramírez, 2006: 136-137).

Bajo estas líneas he diseñado un esquema con los parámetros de la metodología de la investigación que se acaba de describir.

PARÁMETROS	NIVEL	ENFOQUE
	Conceptual	Analítico o constituyente
		Sintético u holístico
		Heurístico
		Deductivo
	Operacional	Descriptivo
		Experimental
		Cualitativo
		Cuantitativo

Según esta descripción, esta investigación es ***sintética*** puesto que pretende explorar todos los fenómenos que intervienen en las estrategias metodológicas puestas en práctica en el contexto bilingüe-AICLE, entendido como un todo. Es decir, en este estudio analizo las competencias pedagógicas y el proceso de aprendizaje AICLE.

Además, según los parámetros arriba descritos, dentro del nivel conceptual esta investigación también persigue el enfoque ***deductivo*** ya que toma una serie de premisas previas como punto de partida. Comenzando desde la necesidad de formar individuos preparados para una sociedad plurilingüe, definiendo los múltiples programas de bilingüismo, abordando en concreto el modelo AICLE, y acotando en el empleo del enfoque por tareas y construcción del significado. A lo largo de este proceso trato de dar respuesta de forma razonada a las preguntas de investigación y sacar conclusiones del estudio lógico de los datos extraídos de un contexto real.

Por consiguiente, esta investigación se califica como ***cuasi-experimental***, puesto que, aunque los datos son cuantitativos y el proceso de recogida de los

mismos es completamente explícito, el grado de control de las variables no es alto para el desarrollo dentro de un contexto educativo. En particular, el estudio se llevó a cabo con dos grupos naturales, uno de alumnos y otro de profesorado, en unas condiciones educativas reales y con unos materiales auténticos, por lo que los sujetos participantes son experimentales. De estos sujetos experimentales obtuve sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza en forma de datos **cuantitativos** y **cualitativos**. Los datos cuantitativos son los porcentajes representados mediante gráficas y los cualitativos suponen la argumentación y discusión que dará lugar a un plan de mejora o acción futura.

En definitiva, la naturaleza del conocimiento extraído en este proyecto de investigación es de *corte empírico* pues es alcanzado por medio de la observación y experimentación de la realidad educativa del contexto en torno a la asignatura de conocimiento del medio en castellano y en inglés. Del mismo modo, este estudio es de doble envergadura al tratarse de una *investigación aplicada y experimental*. Es una investigación aplicada porque pone en funcionamiento las teorías relativas al enfoque por tareas y la construcción del significado en un contexto específico: la enseñanza bilingüe-AICLE, y es experimental al llevar a la práctica las conclusiones extraídas de la investigación teórica y aplicada de estas estrategias metodológicas. Por ello, dichas conclusiones trazan una serie de mejoras para la formación e implementación de la enseñanza AICLE.

Respecto a la metodología de la investigación, este estudio es sintético al investigar las competencias metodológicas del modelo AICLE y su profesorado; deductivo al razonar sobre dichas competencias lo que me permite trazar conclusiones; cuasi-experimental al extraer los datos de sujetos experimentales, aunque con cierto grado de control de las variables; cuantitativo al obtener percepciones en forma de porcentajes; y cualitativo al originar una posterior discusión del razonamiento.

7.3. Participantes y características de los centros.

Los centros escolares que han participado en el estudio contrastivo de esta investigación pertenecen a la red de colegios de las Escuelas Católicas de Madrid y todos ellos pertenecen al programa BEDA.

BEDA (Bilingual English Development and Assessment) es un programa de desarrollo y mejora de la calidad educativa orientada a la integración de la lengua inglesa y contenidos curriculares no lingüísticos. Los centros adscritos a este proyecto son orientados, pero también evaluados en función de su desempeño didáctico para poder seguir optimizando la enseñanza en más de 600 colegios en toda España. Este proyecto conlleva la implantación gradual de la enseñanza bilingüe en los centros que actualmente siguen más de 500.000 alumnos y 12.000 docentes. El equipo BEDA está conformado por: el Centro examinador Interno ES291 Platinum Centre de Cambridge English, el área de auxiliares de conversación y por el departamento de actividades extraescolares y formación de profesorado (ECMadrid, 2017).

En concreto, dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid, los centros escolares de las Escuelas Católicas de Madrid que enumero bajo estas líneas son los colegios sujetos a estudio en esta investigación:

- Jesús María.
- La Inmaculada.
- La Inmaculada – Marillac.
- María Reina.
- Mater Inmaculata.
- Padre Manyanet.
- Sagrado Corazón Fuencarral.
- Sagrados Corazones.
- Salesianos - El Pilar.
- Santa Catalina de Sena.

Estos diez centros de la red de colegios de las Escuelas Católicas de la Comunidad de Madrid fueron elegidos, en primer lugar, porque todos ellos forman parte del programa BEDA; en segundo lugar, puesto que desean mejorar en su función pedagógica AICLE; y en tercer lugar, ya que estos centros imparten la misma materia de contenidos en inglés, aunque en diferentes cursos escolares.

De estos diez centros del programa BEDA, los participantes en el estudio son los alumnos de 5º de primaria de conocimiento del medio impartido en castellano durante el año 2014/2015 y los estudiantes de conocimiento del medio en inglés del curso 2015/2016. Se trata de estudiantes de entre 10 y 12 años, siendo 10 y 11 las edades naturales de este curso, y 12 la de aquellos que repitieron algún año o se incorporaron de forma tardía. Su habilidad lingüística en inglés se sitúa entre un nivel A1.1 y A2 según el MCERL, pudiendo variar en función de si se trata de su primera o segunda lengua, si cuentan con refuerzo extraescolar, o su grado de motivación hacia la lengua, entre otros tantos aspectos influyentes.

También participan en el estudio los docentes que impartieron estas asignaturas en castellano o en inglés durante esos dos cursos académicos. Su destreza lingüística en la segunda lengua se enmarca entre los niveles B1 y C1 según el MCERL. La diferencia lingüística entre unos profesores y otros se debe a la formación y certificación de los mismos, o de la posibilidad de emplearla fuera del aula. Respecto a la capacitación didáctica, todos los docentes de este estudio cuentan con la formación de aptitud pedagógica necesaria para poder ejercer como profesores. Sin embargo, no todos poseen la misma formación en la enseñanza integrada de lengua y contenidos, lo que refleja cierta variabilidad en la representación y discusión de los datos que veremos en el próximo capítulo.

Además de los alumnos y profesores, también están sujetos a estudio los materiales didácticos empleados como guía docente de la asignatura de conocimiento del medio en inglés. Los alumnos, los profesores y los materiales suponen para esta tesis la fuente de datos a analizar y triangular para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, así como sugerir aspectos de mejora en la calidad docente dentro del programa BEDA.

Estos centros BEDA están implantando de forma progresiva la enseñanza bilingüe-AICLE mediante el apoyo de auxiliares de conversación en todas las sesiones semanales de las asignaturas de contenidos impartidas en inglés y en una sesión semanal en la asignatura de inglés como segunda lengua. Además del auxiliar de conversación, también existe un cambio metodológico en las asignaturas AICLE puesto que, como ya vimos en la revisión teórica, la enseñanza integrada de lengua y contenidos no consiste en la mera traducción de la lengua materna a la meta. El cambio metodológico común a estos centros consiste en la utilización del

inglés como herramienta de comunicación para enseñar y aprender los contenidos curriculares de las asignaturas no lingüísticas. Por ende, esta metodología se basa en la teoría de Coyle (2007: 10) de sus 4Cs: conocimientos, cognición, comunicación y cultura. La metodología de estos colegios también busca mejorar el desarrollo cognitivo de sus alumnos, los anima a expresarse en inglés, los motiva con tareas y dinámicas interdisciplinarias, les aporta la oportunidad de interactuar con el mundo real mediante el empleo de la lengua meta de forma natural, y los ayuda a construir su propio andamio educativo para ser autosuficientes en los más variados contextos de la vida; todo ello tratando de no hacer mella en la adquisición de los contenidos curriculares estipulados por el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dichos contenidos se encuentran en el anexo I.

La manera en la que se define y organiza el programa bilingüe BEDA se concatena para entender los resultados y las valoraciones que de él se extraen. La concepción inicial sobre los modelos de bilingüismo que describí en la primera parte de esta tesis, junto con el enfoque por tareas y la construcción del significado como estrategias metodológicas propuestas para la optimización del programa, determinarán el grado de ganancia en competencia lingüística y la adquisición de los contenidos. El análisis de las percepciones de alumnos y profesores, así como de los materiales empleados nos permite elaborar propuestas de mejora del programa bilingüe-AICLE

7.4. Instrumentos y procedimientos de recopilación de datos.

Como se justificó con anterioridad, este estudio posee una naturaleza empírica puesto que obtiene el conocimiento de la observación y experimentación de la realidad educativa. Otras características de la naturaleza de la investigación es que es aplicada y experimental, es decir, esta investigación aplica las teorías descritas en la primera parte en un contexto específico: centros bilingües-AICLE; mientras que el valor experimental se le asigna al llevar a la práctica las conclusiones extraídas de la aplicación del enfoque por tareas y la construcción del significado en el aula AICLE.

Por ello, en primer lugar, fijé una serie de objetivos de investigación que supusieron el comienzo de mi tutela académica en febrero de 2013. Estos objetivos

delimitaron la búsqueda y lectura de la bibliografía que compone la valoración cualitativa de las teorías y fenomenología de la primera parte de mi tesis. La primera parte conduce a la segunda en la que tiene lugar el estudio práctico con el plan de acción de la investigación.

Dentro del plan de acción de investigación lo primero es revisar los objetivos generales y específicos del estudio para diseñar herramientas de recogida de datos de forma coherente pero también fiable y válida a las preguntas de investigación. Teniendo los objetivos de investigación como eje medular de la información a recopilar, diseñé dos cuestionarios, uno para alumnado y otro para profesorado. Una vez diseñadas y validadas estas herramientas de recogida de datos, el mismo cuestionario para alumnado fue distribuido entre estudiantes de conocimiento del medio en 5º de primaria en castellano durante el curso 2014/2015 y a alumnos de la misma materia impartida en inglés en 5º de primaria durante el año 2015/2016. De igual forma se hizo con el cuestionario para profesorado, que fue distribuido entre docentes de conocimiento del medio y otras asignaturas de contenidos no lingüísticos en estos cursos académicos.

El grupo de sujetos del estudio está formado, por un lado, por los alumnos de la asignatura implicada, en este caso conocimiento del medio, y, por otro lado, el profesorado de dicha materia, entre otras. En ningún caso se establecen criterios de exclusión debido a edad, género o nivel de experiencia; si bien, tanto el profesorado que imparte esta materia en castellano como el que la imparte en inglés como segunda lengua poseen un perfil metodológico común en cada uno de los dos casos. Del mismo modo, el alumnado que cursa la asignatura en cualquiera de las dos lenguas también acredita homogeneidad de carácter lingüístico.

Los grupos sujetos a estudio fueron entrevistados por medio de unos cuestionarios, los cuales figuran en este estudio como herramientas de recogida de las percepciones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Los cuestionarios incluyen ítems que tratan de alcanzar los objetivos de investigación planteadas previamente y pueden ser consultados en el anexo II el de alumnos y anexo III el de profesores.

También cabe mencionar que el soporte utilizado para la distribución de los cuestionarios a los diez centros de estudio fue a través de Google Drive como

formulario compartido, lo que me permitía llevar un seguimiento de las respuestas y generar un documento de Excel de forma segura para luego diseñar los gráficos de análisis que veremos en el siguiente capítulo.

La recopilación de los datos de corte cuantitativo proporciona evidencias numéricas sobre aspectos determinados, mientras que los datos de tipo cualitativo extraídos mediante preguntas abiertas y semi-abiertas recogen la opinión de los encuestados. Estos cuestionarios fueron distribuidos durante los cursos escolares 2014/2015 y 2015/2016. La amalgama de datos cualitativos y cuantitativos perfilan el enfoque ecléctico característico de este estudio.

Para poder cubrir el amplio espectro de análisis fijado en los objetivos de investigación también diseñé una rúbrica de análisis que me permitiera estudiar los materiales didácticos utilizados en la enseñanza AICLE que complementaran las destrezas del profesorado en su labor didáctica. En concreto, los materiales analizados son de la materia de conocimiento del medio para que la recogida de datos sea afín a los cuestionarios de profesores y alumnos. Esta rúbrica arroja una serie de datos de corte cualitativo aportando mayor precisión en el estudio de la enseñanza AICLE. La rúbrica de análisis figura en esta tesis como el anexo IV.

La rúbrica de análisis sirve para triangular la información de las percepciones de profesorado y alumnado y así aportar conclusiones más veraces y productivas. Los criterios de evaluación de esta rúbrica se enfocan al estudio metodológico y sistemático de la asignatura de conocimiento del medio en inglés en 5º de primaria. El análisis de los materiales didácticos se realizó en el curso escolar 2016/2017.

Por tanto, este estudio combina la presentación de datos objetivos con otros más subjetivos, los cuales permiten describir aspectos de la realidad más difíciles de cuantificar. Al mismo tiempo, se presentan tanto de forma cuantitativa como cualitativa para poder complementar la argumentación de los resultados obtenidos.

Una vez finalizado los procesos de recogida de datos, durante el curso 2016/2017 procedo a presentar de forma gráfica las percepciones de alumnos y profesores acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza, acompañada de la descripción cualitativa de los datos; mientras que los patrones extraídos de la rúbrica para los materiales didácticos son ilustrados de forma descriptiva.

La última fase del plan de acción de investigación consiste en la formulación de propuestas de mejora que da pie a futuras líneas de acción. En esta fase, los resultados del diagnóstico de las encuestas y rúbrica permiten argumentar sobre el uso del enfoque por tareas y la construcción del significado, así como de las competencias del profesorado AICLE. Estas argumentaciones vienen ligadas a un plan de mejora de las necesidades del profesor AICLE, lo que se considera como el futuro plan de acción.

El siguiente cronograma resume las fases que secuencian esta investigación. En él se aporta la reseña temporal y los pasos metodológicos de este estudio.

TAREA	DESCRIPCIÓN		TEMPORALIZACIÓN
Marco teórico y fenomenología	Revisión de estudios previos en la materia		Comienzo en febrero 2013
Plan de acción de la investigación	FASE I	Objetivos de investigación	2013 - 2014
	FASE II	Diseño y validación de herramientas de recogida de datos	2014
	FASE III	Recopilación de datos	2015 - 2017
	FASE IV	Análisis de datos	2016 - 2017
	FASE V	Plan de mejora y futura acción	A partir de 2017

Por ende, estamos ante un estudio longitudinal que se extiende durante tres cursos académicos y medio. A continuación, razono la fiabilidad del estudio, atendiendo al factor tiempo entre otras cuestiones.

7.5. Validez de la investigación.

Todo estudio de investigación debe caracterizarse por su validez y fiabilidad, al mismo tiempo que es susceptible de ser debatido en futuros estudios y por otros investigadores. La validez de esta investigación se basa en su validez interna. Un estudio cuenta con una validez interna cuando los resultados obtenidos no se produjeron por otros factores o medios que sean responsables de algún cambio. Para evitar cualquier alteración de los resultados y que entonces la investigación quede internamente invalidada, se deben tener en cuenta una serie de factores. Estos factores están relacionados con el diseño y el componente interno del estudio y se detallan de la siguiente manera.

Con el fin de que los resultados del estudio puedan ser aplicados más allá de los contextos de investigación, se debe asumir que la *muestra de participantes* es representativa en relación a los posibles participantes que podrían verse inmersos en el contexto de este estudio. El método más común es la selección de participantes al azar, pero en este caso hemos preferido elegir unos sujetos con unas características mínimas afines a los objetivos de la investigación. Por ello, las Escuelas Católicas de Madrid ha permitido que se analice el trabajo de participantes inmersos en el programa BEDA que recibieran una asignatura de contenidos en castellano y en inglés. La validez de los resultados extraídos de los participantes se controla en la medida de lo posible puesto que el diseño de la investigación es cuasi-experimental; por tanto, el grado de control que se ejerce sobre las variables es inevitablemente más bajo que los estudios de corte experimental.

Por consiguiente, se eligió dos grupos de características similar con la significativa diferencia que es la impartición de la asignatura en otra lengua para poder llevar a cabo el estudio. Por lo demás los participantes son de una edad similar, cuentan con un parecido nivel curricular y con fortalezas y debilidades semejantes ya que son las propias del nivel y edad.

Otro factor a considerar es el *tamaño de los grupos de participantes*. Si la muestra es pequeña, ésta tiende a magnificar los efectos de la variabilidad individual. Además, una muestra demasiado pequeña no resulta representativa de la población. Por el contrario, si una muestra pequeña es inválida, una demasiado grande es una exageración y supone un malgasto de recursos, por lo que también

sería considerada nula. En consecuencia, los grupos experimentales de este estudio se pueden considerar muestras apropiadas con un total de 390 alumnos, y 49 profesores, lo que implica una agrupación de participantes sujetos a estudio representativos de la población.

El siguiente factor a tener en cuenta es el *tiempo empleado en la recopilación de datos y el tiempo dedicado al tratamiento experimental*. La adquisición de una segunda lengua requiere un considerable periodo y el desarrollo de las destrezas lingüísticas es bastante sutil. Igualmente, podría darse el caso de que el tiempo empleado no es suficiente para observar algún resultado destacable a la hora de recopilar los datos; o incluso podría darse la situación en la que hay más efectos, pero en un tiempo después de haberse recopilado ya los datos.

Por otro lado, si se fuera a emplear demasiado tiempo en la recogida de datos, se debería asumir que la adquisición de la segunda lengua es un proceso en continua evolución, y que dicho proceso evolutivo también influye en los datos.

Por tanto, el tiempo dedicado al tratamiento experimental fue de tres cursos escolares, de los dos primeros años corresponde uno por cada grupo sujeto a estudio, y el tercer curso para la evaluación de los materiales didácticos. En el transcurso de los años escolares 2014/2015 y 2015/2016 no se interrumpió la secuenciación ni temporalización curricular para poder estudiar el desarrollo académico en su estado natural. Para la investigación experimental seguí la siguiente temporalización:

TEMPORALIZACIÓN Curso 2014 / 2015	TRATAMIENTO EXPERIMENTAL DEL CURSO EN CASTELLANO
De septiembre a abril	Trascurso de la primera y segunda evaluación.
Enero	Envío de encuestas y recopilación de datos sobre el profesorado.
Mayo	Envío de encuestas y recopilación de datos sobre el alumnado.
TEMPORALIZACIÓN Curso 2015 / 2016	TRATAMIENTO EXPERIMENTAL DEL CURSO EN INGLÉS
De septiembre a abril	Trascurso de la primera y segunda evaluación.
Enero	Envío de encuestas y recopilación de datos sobre el profesorado.
Enero	Envío de encuestas y recopilación de datos sobre el alumnado.
TEMPORALIZACIÓN Curso 2016 / 2017	TRATAMIENTO EXPERIMENTAL DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN INGLÉS
Enero - febrero	Estudio de materiales didácticos mediante rúbrica de evaluación.

Otros factores a considerar de cara a la validez interna de la investigación son la *historia*, el *índice de fluctuación* en el rendimiento académico o de abandono del estudio, y la *madurez de los sujetos*. La historia hace referencia a los efectos negativos que puedan interferir por el paso del tiempo. Alargar un estudio en el tiempo tiene sus riesgos y puede resultar perjudicial puesto que la existencia de otras fuentes de influencia como la exposición no controlada a la lengua meta. No obstante, por las razones mencionadas anteriormente, se ha tratado de controlar el

tiempo para garantizar la fiabilidad del estudio y, por tanto, considero que la cronología previamente indicada es correcta y pertinente para la investigación.

El índice de disminución, es decir, la fluctuación del número de sujetos a lo largo del tratamiento experimental por cuestiones de agotamiento, aburrimiento, sobresaturación de tareas a realizar o enfermedad también puede afectar los resultados recopilados. Con frecuencia la ausencia de participantes no se puede controlar, especialmente si estamos hablando de alumnos que asisten a un centro educativo, donde normalmente siempre suele haber alguna falta de asistencia, generalmente por enfermedad. En el caso del profesorado, también resulta difícil controlar la participación de los sujetos, ya que a menudo su participación en la investigación no es tan activa como se desearía. La saturación de otros quehaceres profesionales que les resta horas no sólo en su puesto de trabajo sino también en su tiempo libre.

Por tanto, para disminuir el impacto que la abstención pueda producir en los resultados del estudio, he requerido de la cantidad de sujetos anteriormente indicada y el modelo de análisis de datos pertinente a esta casuística.

La madurez y grado de experiencia de los participantes, tanto alumnos como profesores, también se debe considerar respecto a la posibilidad de repercusión en los datos de la investigación. En el caso de los alumnos al tratarse de niños se encuentran inmersos en una etapa de crecimiento, por ello, es esencial que los grupos participantes sean de edades y características similares para que no perjudique la fiabilidad del estudio. Por ello, las encuestas distribuidas entre alumnos fueron a estudiantes del mismo curso: 5º de primaria. Así mismo, como desgloso en la temporalización en la tabla anterior, la secuenciación del tratamiento experimental con se alarga en el tiempo de forma que perjudique o altere la validez del estudio, sino que está totalmente justificada.

Del mismo modo, los profesores sujetos a estudio fueron seleccionados en función de su profesionalidad, es decir, docentes con cualificación y experiencia similar para que los resultados sean homogéneos y, por ende, válidos. No obstante, entre los profesores sí que existe diferencia de edad, aunque no abismal ni determinante para la malversación de la validez del estudio.

Para demostrar la validez del constructo se observó, recopiló y analizó datos mediante pruebas de referencia universalmente válidas: encuestas y rúbricas.

Cuestionarios específicos se diseñaron y validaron para ser distribuidos entre los grupos experimentales con el fin de recopilar las percepciones respecto al proceso de aprendizaje y enseñanza de alumnos y profesores. No obstante, aunque las condiciones de la investigación fueron controladas tanto como fue posible, quedan lejos de equipararse a los datos que se pudieran obtener en un laboratorio. Lo mismo sucede con la rúbrica de observación de materiales didácticos, que nos permitió trazar patrones sistemáticos y programar un plan de mejora. Por esta razón, habiendo sido desarrollado en un contexto real en el que se llevaron a la práctica las conclusiones de la investigación teórica y aplicada, considero que este proyecto de investigación cuenta con un alto grado de validez y fiabilidad.

Puesto que el estudio es una investigación cuasi-experimental en vez de puramente experimental o descriptiva, todos los aspectos evaluados contribuyen a la fiabilidad de este trabajo de investigación. De hecho, habiendo sido el proyecto llevado a cabo en clases reales durante la puesta en práctica de la enseñanza de conocimiento del medio en castellano y mediante AICLE, considero que mi estudio de investigación no se encontrará con ningún óbice de validez y fiabilidad en lo que concierne los aspectos aquí calibrados. Además, el estudio es susceptible de ser debatido y refutado, así como aplicado en otros contextos educativos de características similares a las de esta investigación.

En torno a la validez de estudios de lenguas y cultura, dos expertos en el campo de las ciencias humanas y sociales, Hatch y Lazaraton (1991: 23), argumentan lo siguiente:

“In social sciences in general, and in our fields, in particular, it is not realistic to limit our research to true experimental designs only. The reason is that we are dealing with the most complicated of human behaviour, language and language behaviour. In much of our research it seems quite unlikely that we can have a true experimental design”.

Incluso cuando la investigación pretende ser puramente experimental, estos investigadores explican que uno puede estar seguro de que los factores están controlados. Ello no implica que los resultados sean nulos o inválidos, sino que bajo

ningún concepto no se debe repudiar un diseño en particular o abandonar la investigación. El objetivo debe ser tan preciso como sea posible en función de los parámetros de la investigación que es cuasi-experimental. Cuanto más rigurosa sea la investigación, más fiables serán los resultados. Sobre la rigurosidad de la investigación, cito las propias palabras de Hatch y Lazaraton (1991: 24):

“Quasi-experimental designs are practical compromises between true experimental and the nature of human language behaviour which we wish to investigate. Such designs are susceptible to some questions of internal and external validity. However, given the present state of our art, they are the best alternatives available to us”.

Para concluir la descripción del estudio destaco que mi función dentro de esta investigación no es la de experta, sino la de aprendiz activa y comprometida en el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como en la investigación. Por ello, mi principal propósito no es establecer dogmas didácticos de gran envergadura, sino más bien aportar pruebas y hallazgos contextualizados que contribuyan a la efectiva construcción del andamiaje de la enseñanza bilingüe-AICLE.

Este capítulo se cierra habiendo delimitado los objetivos generales y específicos de este proyecto de investigación, descrito los participantes y el contexto sujeto a estudio, especificado as características, así como los parámetros que rigen la naturaleza de esta investigación y demostrado la validez y fiabilidad del estudio, para así poder continuar con la presentación, análisis y discusión de los resultados obtenidos tras la recopilación de datos empíricos.

8. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Con el fin de alcanzar los objetivos de investigación de este polifacético estudio de la enseñanza AICLE diseñé, validé y distribuí unos cuestionarios para recoger las percepciones de alumnos y profesores acerca de la enseñanza AICLE que están recibiendo o impartiendo. Otra herramienta de recogida de datos fue mediante la rúbrica de evaluación de materiales didácticos. El método de presentación de las percepciones tanto de alumnos como de profesores será a través de gráficas en las que se detalla el porcentaje de los patrones emergentes de manera comparativa entre el curso 2014/2015 y 2015/2016; mientras que las observaciones extraídas de la rúbrica se presentan mediante una tabla con los resultados de la evaluación.

Tanto las gráficas como la tabla suponen herramientas sencillas y transparentes para facilitar la reflexión. Toda presentación de datos viene acompañada de la argumentación cualitativa de los mismos para completar el razonamiento de los resultados recogidos. Finalmente se procederá a discutir los principales patrones y casuísticas que se obtienen de este estudio terminando así este capítulo.

Antes de comenzar con la presentación de datos conviene destacar la dificultad de establecer una clara determinación entre la causa y efecto de la utilización del enfoque por tareas y la construcción del significado y un correcto aprendizaje por parte del alumnado en el marco de la enseñanza AICLE. Ello se debe a las innumerables variables que pueden afectar el estudio a pesar del meticuloso control que se ejerce sobre el proceso de investigación. Por tanto, en la mayoría de los casos, no siempre es posible establecer una correspondencia de causa y efecto inequívoco. No obstante, sí que puedo demostrar que existe una conexión directa entre el enfoque por tareas y la construcción del significado y la efectiva enseñanza AICLE.

De esta forma, en primer lugar, procedo a analizar de forma comparativa los resultados extraídos de los cuestionarios facilitados al alumnado de conocimiento del medio en castellano e inglés en los años 2014/2015 y 2015/2016, respectivamente.

8.1. Resultados de los cuestionarios.

8.1.1. Cuestionario al alumnado.

Este epígrafe está dedicado a los resultados de las encuestas a los alumnos de la asignatura en **castellano** durante el curso escolar **2014/2015** y en **inglés** en **2015/2016**. En total ilustro 14 gráficas en formato de barras o circular.

Comenzamos con los resultados relativos al rendimiento del alumnado dentro y fuera del aula:

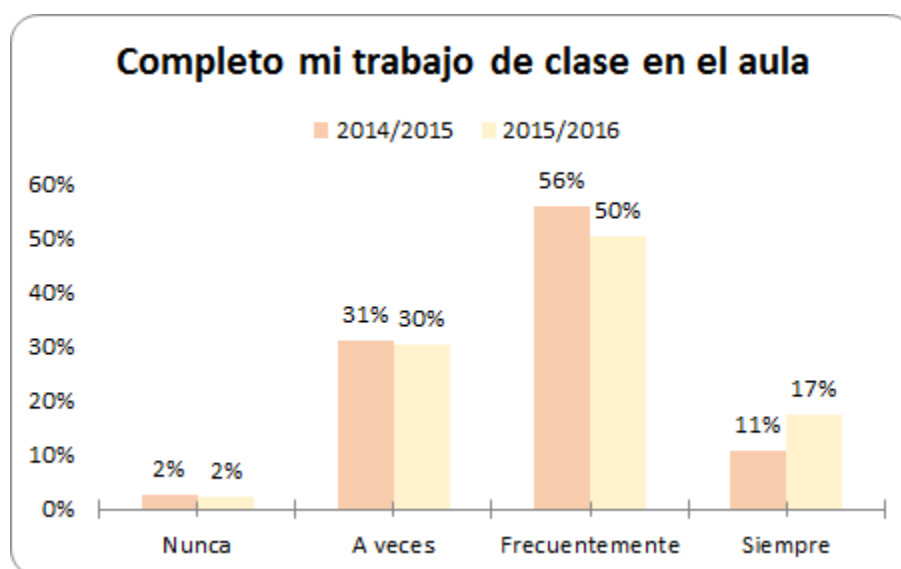


Figura 7. Rendimiento dentro del aula.

El primer gráfico está enfocado al rendimiento dentro del aula. En él se aprecia que está totalmente equiparado el número de alumnos (67%) que siempre o con frecuencia concluyen su trabajo dentro del aula sin tener que llevárselo de tarea para casa. Ello es un claro indicativo de que, de una promoción a otra, el hecho de que la asignatura sea impartida en la lengua meta no les ralentiza de forma significativa en la realización de las dinámicas de clase.

También conviene analizar los datos menos favorables como el porcentaje de alumnos (33% y 32%) que no terminan las tareas de las dinámicas de clase, ya que este porcentaje revela que existe variedad dentro del aula en ambos grupos y que los estudiantes trabajan a diferentes ritmos. Por lo que los porcentajes de alumnos que no siempre completan la tarea manifiestan la diversidad de necesidades del alumnado.

Estos datos nos sirven de indicativo de que no hay menoscabo en el rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza AICLE, puesto que de forma equitativa los estudiantes de ambos cursos son capaces de realizar las tareas en clase.

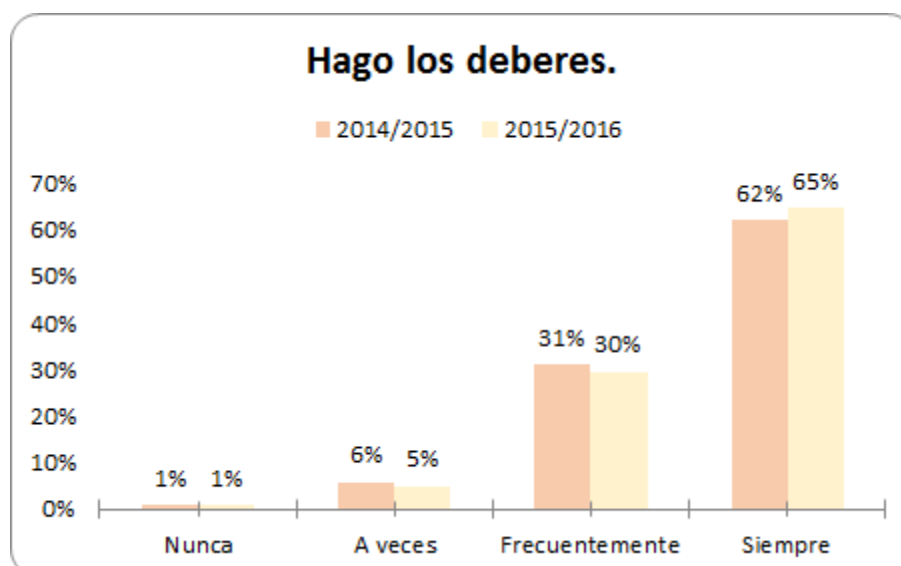


Figura 8. Rendimiento fuera del aula.

Si en el anterior gráfico nos centrábamos en las tareas de clase, en la figura 9 observamos que encontramos una casuística bastante similar ante la pregunta de si hacen sus tareas de casa. En este caso, es ligeramente mayor el número de estudiantes de conocimiento del medio en inglés que realizan sus tareas en casa frente a los de castellano, lo que resulta un dato cuantitativo más que positivo.

El hecho de que un 65% y 30% reconozcan que realizan las tareas que se mandan para casa siempre y frecuentemente se puede interpretar como un elemento motivador entre los alumnos que deciden hacer sus tareas en casa para no quedarse atrás en clase. Además, el positivo rendimiento en casa de ambos grupos, pero especialmente el de inglés, refleja que los alumnos no encuentran considerables trabas u obstáculos que les impidan hacer sus deberes de casa.

En ambos cursos no es significativo el porcentaje de alumnos que normalmente no hacen sus tareas puesto que es considerablemente opuesto a aquellos que si cumplen con su deber en casa.

También cabe enaltecer la función pedagógica del profesorado, pues en las figuras 7 y 8, no sólo medimos el rendimiento del alumno, sino también del docente que realiza una efectiva enseñanza para que posteriormente favorezca la consecución de tareas tanto dentro como fuera del aula.

A continuación, procedo a presentar los datos asociados al desempeño de tareas mediante las destrezas oral o escrita:

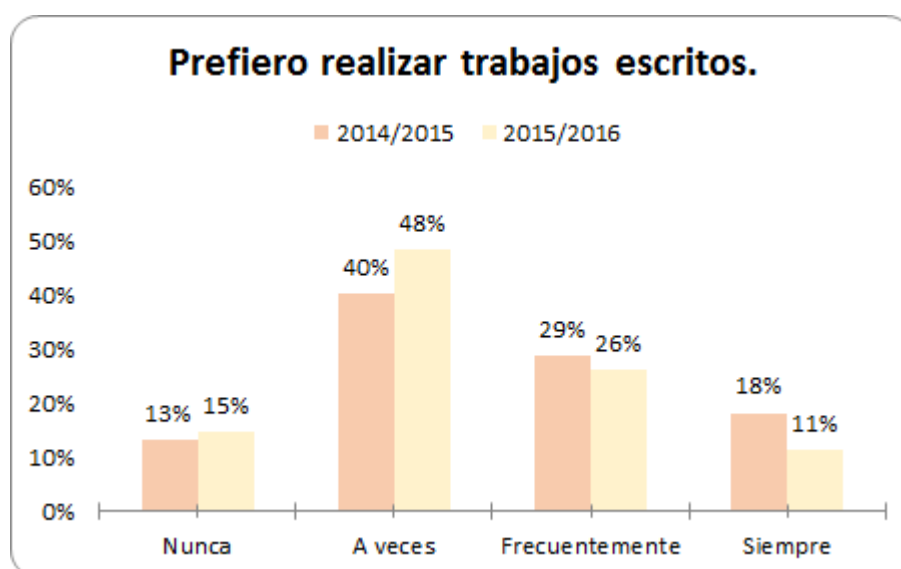


Figura 9. Confianza en la habilidad escrita.

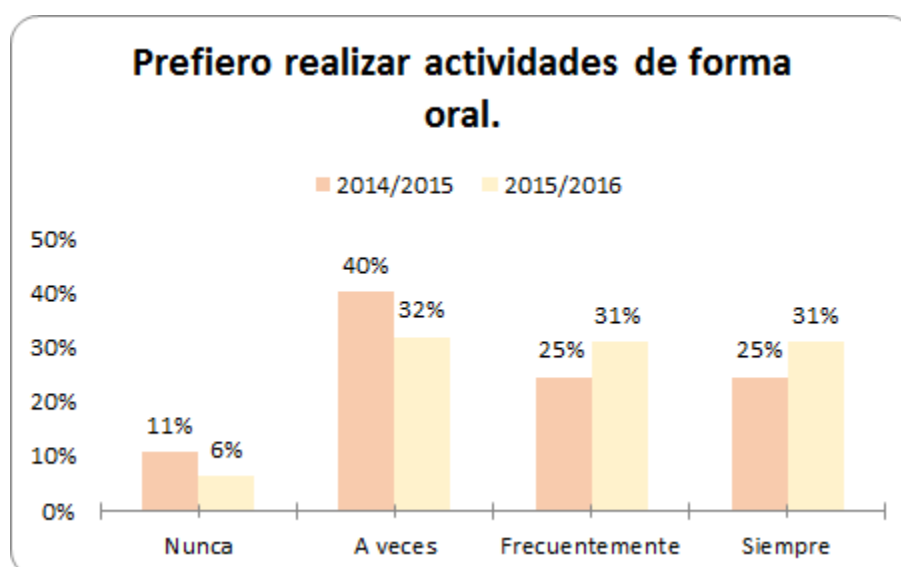


Figura 10. Confianza en la destreza oral.

Si comparamos estas dos figuras, los alumnos de conocimiento del medio en castellano no se decanta de manera unánime por un tipo de actividad u otra, representado un 47% de alumnos que prefieren trabajar en tareas escritas y un 50% de estudiantes que prefieren las orales.

Por el contrario, los estudiantes de conocimiento del medio en inglés se sienten cómodos realizando principalmente actividades de forma oral (31% + 31 %) frente a las escritas (26% + 11%). Estos porcentajes indican que los alumnos de inglés no se sienten cohibidos a la hora de desenvolverse en la segunda lengua para realizar tareas de conocimiento del medio.

Claramente los alumnos del curso 15/16 se sienten más capaces de tomar riesgos de forma oral en vez de escrita, lo que indica que tienen menos miedo a cometer errores hablando la lengua meta que si se expresaran por escrito. Estos datos reflejan que en conocimiento del medio en inglés se ha dado especial importancia a cuidar la atmósfera del aula y el tratamiento del error, creando situaciones en la que los alumnos interactúan y se comunican libremente, restando importancia al hecho de cometer fallos.

Una atmósfera relajada sin miedos a cometer errores fomenta una activa participación, lo que nos lleva a presentar la siguiente gráfica.

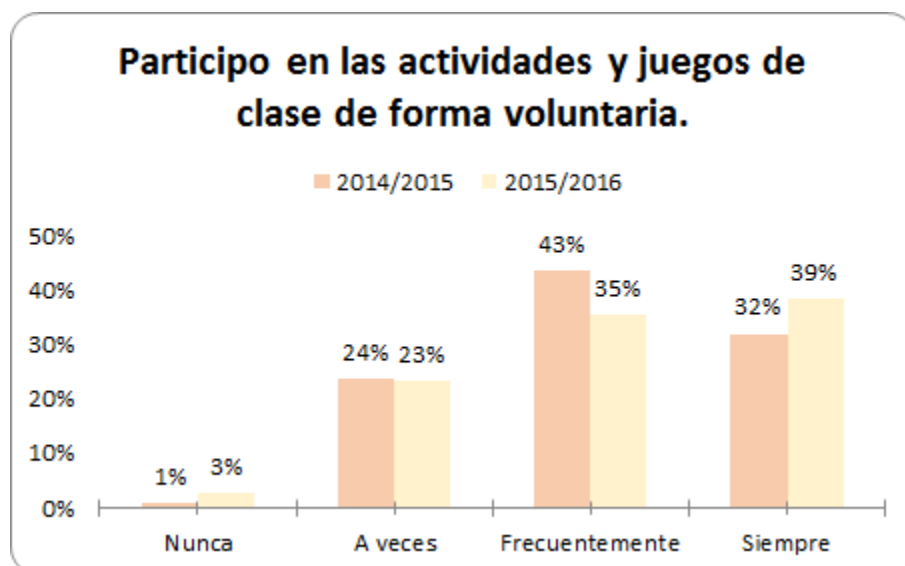


Figura 11. Participación en dinámicas de clase.

En lo referente a participación de forma voluntaria, los porcentajes se muestran bastante equitativos. Los alumnos de la promoción del 2015/2016 de inglés suman un 74% a la hora de participar voluntariamente en las dinámicas de clase, mientras que un 75% de los estudiantes de la asignatura en castellano se involucran de forma voluntaria. Estos datos refuerzan la teoría de que los alumnos que reciben una asignatura en inglés se encuentran en un ambiente apropiado de aprendizaje y se sienten desinhibidos y libres de participar siempre que quieren. En el caso de la enseñanza AICLE, los favorables resultados indican que premia una positiva actitud, interés y motivación por aprender los contenidos mediante la lengua meta, frente al miedo que pueda suponer enfrentarse a conocimiento del medio en inglés.

Los porcentajes de poca participación de forma voluntaria queda supeditados a variables como debilidades académicas del alumnado, timidez o negativa actitud hacia la asignatura. No obstante, los bajos datos numéricos son positivos para el estudio y para los indicios de una correcta involucración en el proceso de aprendizaje. Es decir, tanto los alumnos de castellano como de inglés son activos protagonistas de su aprendizaje.

Habiendo diagnosticado su involucración voluntaria en la asignatura, pasamos a medir sus percepciones respecto al agrupamiento a la hora de realizar tareas y dinámicas en clase.

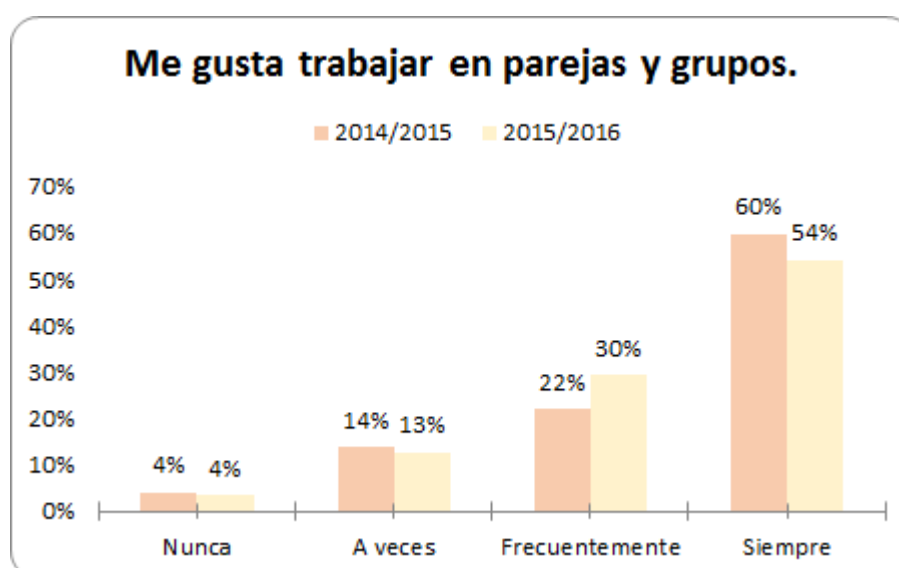


Figura 12. Agrupamiento en dinámicas y tareas.

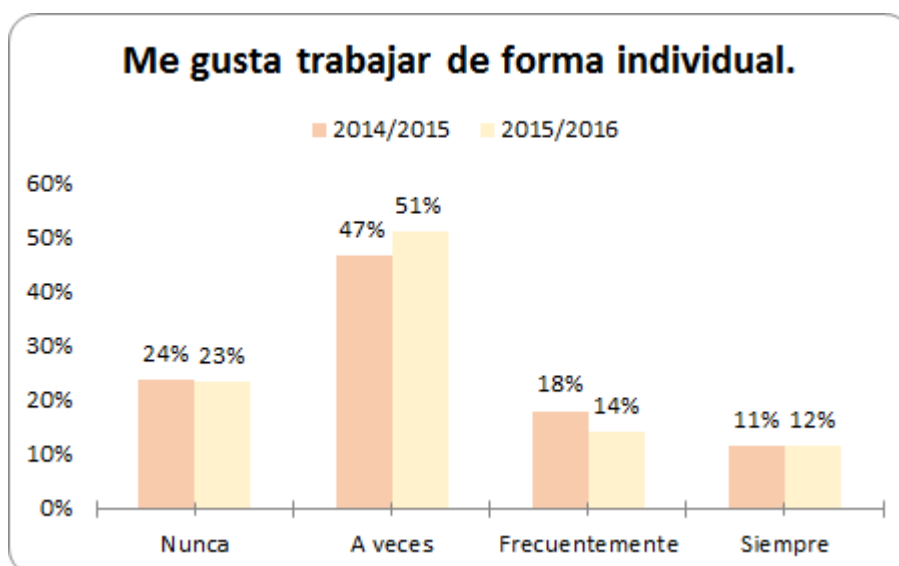


Figura 13. Trabajo individual en dinámicas y tareas.

Los datos que extraemos de las figuras 12 y 13 demuestran que tanto entre los alumnos de castellano como entre los de inglés predominan aquellos que prefieren trabajar en parejas y grupos a la forma individual. A un 82% de los alumnos de conocimiento del medio en castellano les gusta trabajar en parejas o grupos, y un 29% prefieren trabajar individualmente. Por otro lado, un 84% de los estudiantes de conocimiento del medio en inglés optan por las parejas y grupos, frente a un 26% que elige el trabajo individual. Dicha coincidente elección del trabajo en equipo es fiel indicativo de que los alumnos prefieren tareas interactivas y no supone ningún impedimento comunicarse en otra lengua que no sea la materna para realizar tareas de contenidos.

Esta preferencia hacia el trabajo en equipo puede emplearse para sacar un mayor partido del aprendizaje, dando lugar a dinámicas y tareas cooperativas e interactivas propias del enfoque por tareas y la construcción del andamiaje.

Ya sea trabajando en equipo, parejas o individualmente, es esencial atender y escuchar cuando otra persona interviene. Dada su importancia, también se reservó una pregunta para medir la frecuencia con la que escuchamos a los compañeros como podemos ver en la siguiente gráfica.

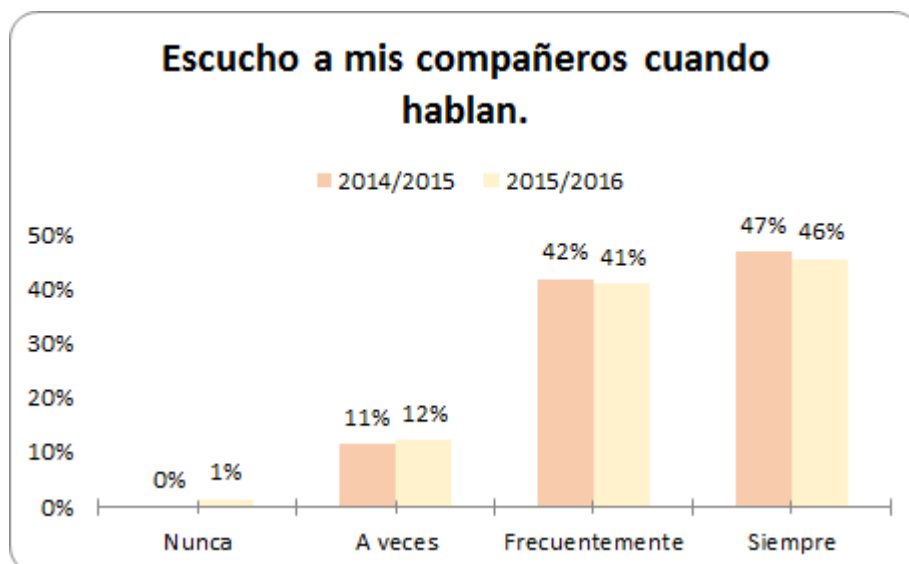


Figura 14. Atención al trabajo de los compañeros.

Como refleja la figura 14, los alumnos de ambos cursos con dos lenguas vehiculares diferentes son capaces y se esfuerzan por desarrollar las destrezas comunicativas. Las barras indicativas de ambos cursos nos muestran que los estudiantes que reciben conocimiento del medio en español (un 89%) e inglés (un 87%) se esfuerzan por escuchar y entender a sus compañeros cuando hablan, lo que muestra que la lengua vehicular no supone un elemento de distracción para los alumnos.

Cualquier oportunidad es buena para aprender y el aprendizaje puede provenir de cualquier fuente, no tiene que ser siempre el profesor la fuente conocimiento, sino que también podemos aprender de nuestros compañeros. De ahí la relevancia de escuchar cuando un compañero interviene. Otros alumnos de nuestra misma clase pueden enseñarnos y guiarnos si somos lo suficientes tolerantes y respetuosos como para poder realizar cualquier tarea o dinámica escuchando a los demás.

Como rezaba la máxima de instrucción romana “docere et delectare” (enseñar y deleitar) en esta investigación no sólo nos centramos en el hecho de enseñar sino también en el de divertirse. Por ello, en la encuesta a alumnado les pregunté si se divierten en clase y si disfrutaban aprendiendo cosas nuevas, de lo que obtuve los siguientes resultados presentados en las gráficas 15 y 16.

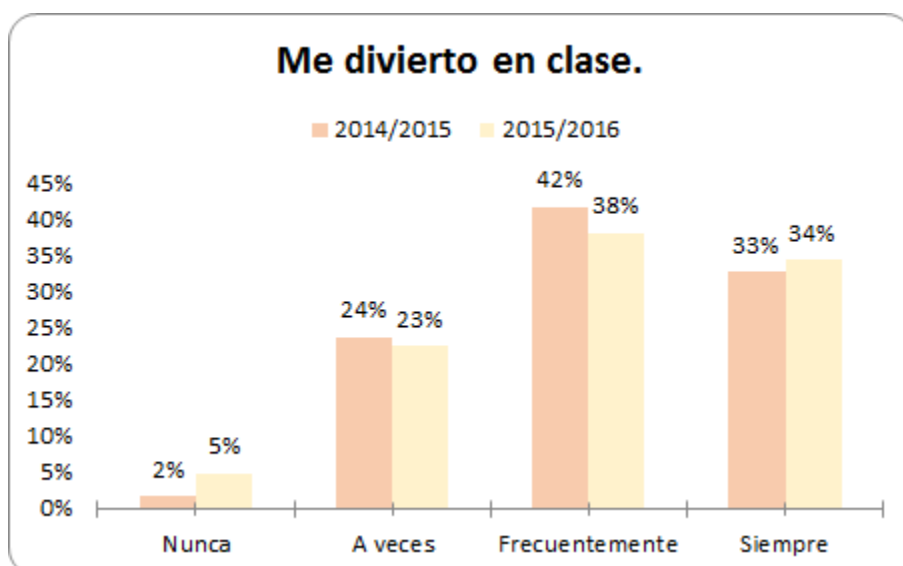


Figura 15. Docere et delectare, I.

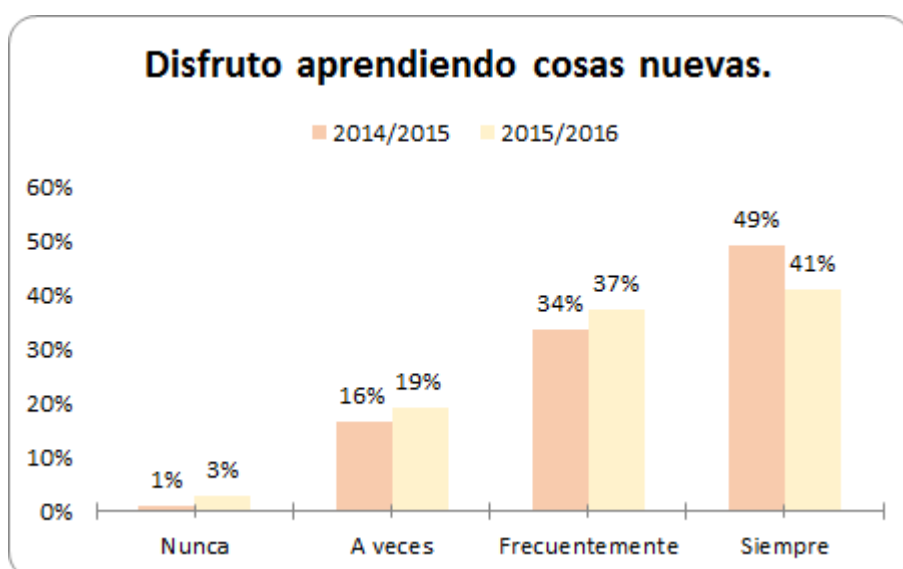


Figura 16. Docere et delectare, II.

En las encuestas a alumnos también había cabida para el componente lúdico. La mayoría de alumnos de ambos cursos escolares reconocen divertirse y disfrutar adquiriendo nuevos conocimientos y desarrollando competencias, lo que pone de relieve que la enseñanza de una asignatura de contenidos no les ofrece especial dificultad ni les hace la asignatura tediosa.

Un 75% de los alumnos del curso 14/15 de conocimiento del medio en castellano se divierten en clase con frecuencia o siempre, mientras que un 72% de los estudiantes que reciben la asignatura en inglés se divierten en clase. Igualmente positivos son los porcentajes de alumnos que disfrutaban aprendiendo cosas nuevas un 83% de alumnos de castellano frente a 78 de inglés.

Los porcentajes de estas dos gráficas son también indicios de que los alumnos se sienten motivados e interesados hacia la asignatura, la cual les resultará mucho más fácil de superar gracias a las estrategias interactivas y de gamificación, que amenizan el aprendizaje. En el caso de alumnos de conocimiento del medio en inglés, supone un vestigio de un favorable proceso de aprendizaje integrado de lengua y contenidos del que se pueden predecir unas optimistas consecuencias educativas para los alumnos.

Las gráficas presentadas hasta ahora retrataban las percepciones de los alumnos en función de la frecuencia con la que realizaban o sucedían ciertas dinámicas. A continuación, presento gráficas comparativas en forma de queso con las respuestas acerca de lo que realizan o no los alumnos dentro del aula. Algunos de los siguientes porcentajes también vienen complementados con comentarios y argumentaciones de los encuestados mediante preguntas abiertas.

Si anteriormente le preguntábamos a los alumnos sobre su preferencia para el agrupamiento en clase, ahora le preguntamos si se llevan a cabo dinámicas de cooperativo dentro del aula.

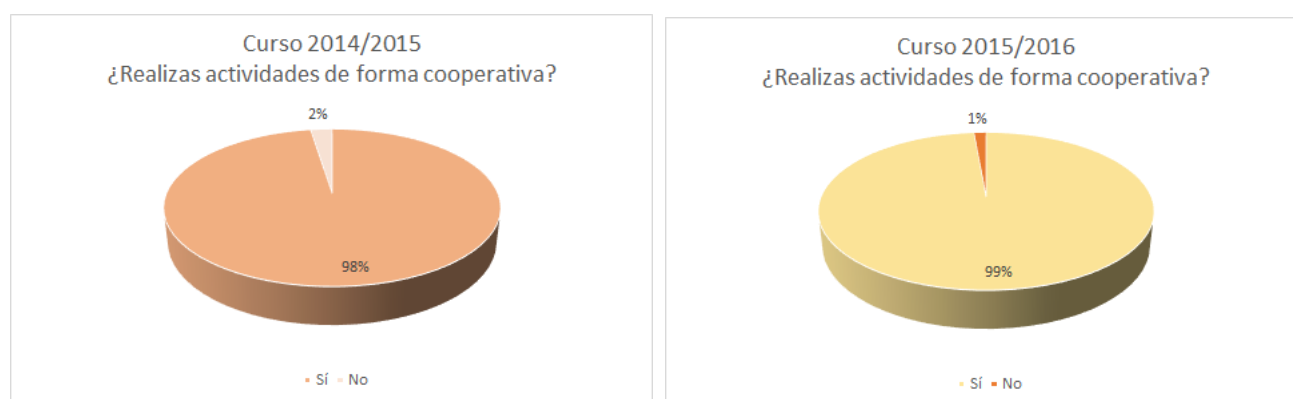


Figura 17. Aprendizaje cooperativo.

Los porcentajes de ambos gráficos representan una respuesta uniforme, la cual conlleva homogeneidad en la metodología de los profesores de conocimiento del medio tanto en castellano (98%) como en inglés (99%). Esta conformidad metodológica implica que el profesorado de asignaturas de contenidos en la lengua materna o meta confían en el trabajo cooperativo como medio de aprendizaje.

Además, los datos también indican que los alumnos saben lo que es y están comprometidos con lo que el trabajo en cooperativo conlleva y por ello responden de manera unánime que están involucrados en un proceso de aprendizaje en el que deben realizar funciones específicas y superar etapas en equipo para alcanzar una meta común.

Algunas de las respuestas de los alumnos para la pregunta abierta en la que se les pedía que aportaran ejemplos de tareas y dinámicas de cooperativo que realizan son: dinámicas como lápices al centro, 1, 2, 4, el folio giratorio o gemelos pensantes. Los alumnos de inglés describen su participación en cooperativo con estos comentarios: “trabajamos en equipo y nos ayudamos unos a otros”, “trabajamos como una piña”, “nos ponemos en grupo y nos repartimos el trabajo”, “tenemos roles en equipo y aprendemos técnicas de trabajo”. Sin embargo, los estudiantes de castellano mencionan menos ejemplos de tareas en cooperativo dentro del aula como juegos en grupo, actividades, y ejercicios. Estos testimonios refuerzan la correcta puesta en marcha del cooperativo en el aula AICLE.

A la hora de trabajar en equipo no sólo prima el trabajo grupal, sino también el individual. Cada miembro del grupo debe trabajar y ser consciente de las tareas que debe realizar para que el grupo finalice la actividad con éxito. Por ello, en relación al trabajo cooperativo les pregunté a los alumnos acerca del acto de reflexión crítica sobre el propio trabajo o el de los compañeros y los datos que recopilé son los siguientes:

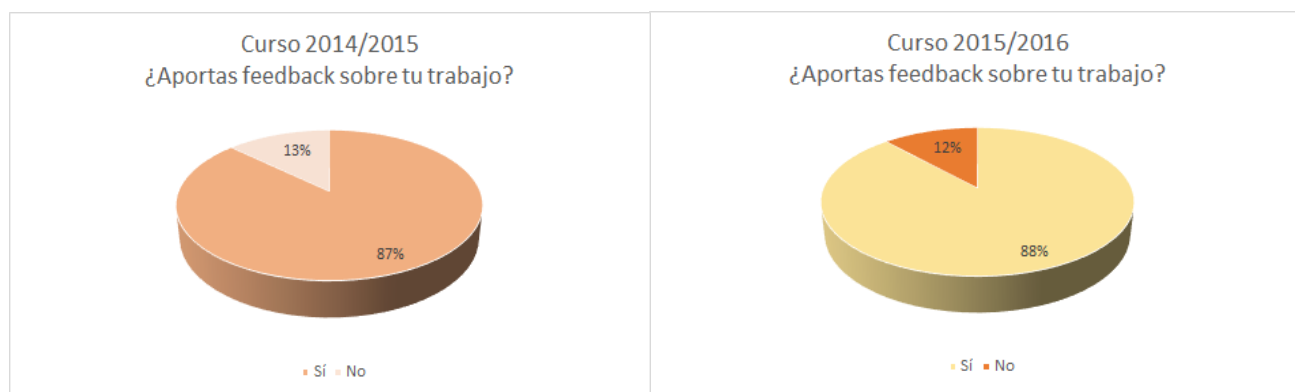


Figura 18. Reflexión crítica sobre tu trabajo.

Un 87% de los alumnos de conocimiento del medio en castellano y un 88% de los de inglés reconocen reflexionar sobre su propio trabajo cuando se les pide. Esta actividad crítica es una herramienta de andamiaje clave para poder ser conscientes de qué y cómo estamos aprendiendo y qué puedo hacer para mejorar. El elevado porcentaje de alumnos que aportan feedback sobre su trabajo en la asignatura están ganando autonomía y madurez para poder llegar a afrontar tareas por sí mismos.

No obstante, no sólo podemos aprender de la autocrítica sino también de la retroalimentación que podemos aportar a otros compañeros o la que ellos nos hacen a nosotros. En las siguientes gráficas vemos los datos numéricos de alumnos que reflexionan sobre el trabajo de sus compañeros.



Figura 19. Reflexión crítica sobre el trabajo de compañeros.

Los porcentajes de las respuestas de los estudiantes de ambos cursos académicos son unánimes con un 79% de alumnos que afirma reflexionar y aportar feedback acerca del trabajo de sus compañeros frente a un 21% que niega hacerlo. Estos datos complementan el positivo índice de alumnos que realizan autocrítica como se mostraba en las gráficas anteriores lo que suma en el positivo diagnóstico de una correcta, efectiva y poderosa construcción del aprendizaje significativo mediante el andamio educativo.

A través de tareas que desarrollen el pensamiento crítico hacia el propio y el ajeno desempeño de funciones es un ejercicio muy beneficioso para el correcto aprendizaje, ya no solo de una asignatura en nuestra lengua materna sino también en una segunda lengua. Estos datos suponen un indicativo de que los alumnos se arriesgan a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje a pesar de tener que hacerlo a través del inglés como herramienta de comunicación lo que refleja que los propios alumnos nos confirman que no existe menos cabo en el desempeño de sus funciones, y por ende tampoco debería existir en la adquisición de los contenidos no lingüísticos, puesto que son capaces de realizar tareas reflexivas al igual que si recibieran la asignatura en castellano.

Continuando con las preguntas asociadas a desvelar la construcción del significado, les formulé a los alumnos una pregunta sobre su capacidad para realizar tareas de forma autónoma para las que antes necesitaban ayuda. Bajo estas líneas se presentan los datos en gráficas.

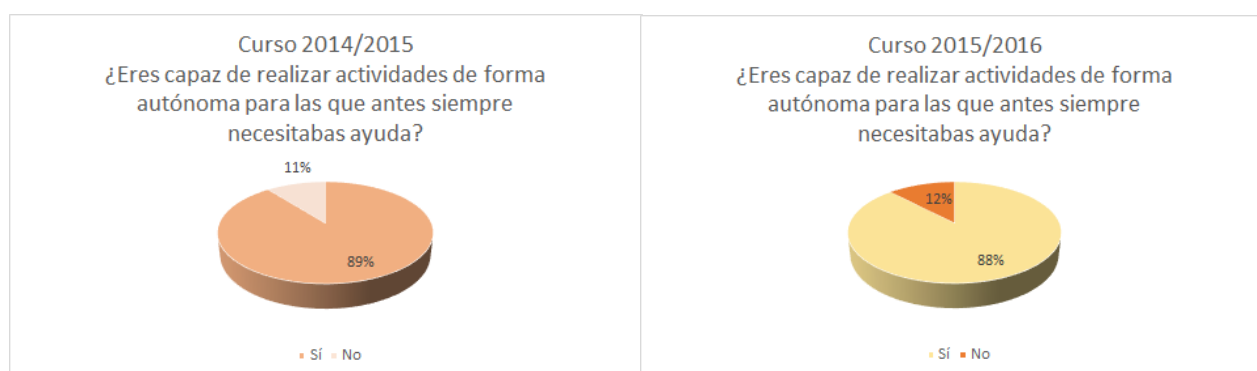


Figura 20. Autonomía tras la construcción de andamiaje.

La mayoría de los estudiantes de ambos cursos, en castellano un 89% y en inglés un 88%, reconocen ser capaces de realizar tareas de manera autónoma para las que antes necesitaban ayuda. Estos números reflejan que previamente ha habido un proceso de apuntalamiento de conocimientos y competencias de forma constructiva para edificar un sólido andamiaje en torno al desarrollo del alumno. Por ello, existe un elevado porcentaje de alumnos se siente capacitado para trabajar de forma autónoma, lo que indica que ha habido una correcta construcción del andamiaje educativo que hace de ellos personas independientes para manejarse en diferentes situaciones.

Tras esta pregunta se les formuló otra interrogante, pero de respuesta abierta para que explicaran o darán algún ejemplo de tareas en las que antes necesitaban ayuda, pero ya no. Los alumnos de conocimiento del medio en castellano declaran saber realizar de forma autónoma los ejercicios y deberes, esquemas de sociales y redacciones.

Por otro lado, los estudiantes de inglés ahora son capaces de elaborar mapas conceptuales, esquemas de las células, ejercicios complicados de “science”, e incluso alguno reconoce saber realizar trabajos de ciencias y hablar en inglés.

En el caso de los estudiantes de conocimiento del medio en inglés, este proceso de construcción de andamiaje cuenta con herramientas como las dinámicas y estrategias metodológicas AICLE, el apoyo de los auxiliares de conversación y la motivación de profesores y alumnos por contribuir en el proyecto de enseñanza y aprendizaje.

Tras la presentación de los datos y gráficas de las encuestas de los alumnos, reforzados con las respuestas de las preguntas abiertas podemos entrever que tanto en el curso académico 2014/2015 impartido en castellano como en el 2015/2016 en inglés la metodología era la misma: aprendizaje cooperativo y fomento del pensamiento crítico. Por consiguiente, la igualdad metodológica y la diferencia de la lengua vehicular refuerza la teoría de que los alumnos desarrollan sus destrezas lingüísticas sin tener que afrontar dificultades de aprendizaje significativas independientemente de la lengua que se emplee como herramienta de comunicación en la asignatura de contenidos no lingüísticos.

Los datos presentados constituyen las percepciones del alumnado de conocimiento del medio en castellano y en inglés sobre el proceso de aprendizaje en el que se encuentran inmersos. Estos resultados se añan a las percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza para dar forma a uno de los objetivos de este estudio: trazar propuestas de mejora o una guía de buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje bilingüe-AICLE que desarrollo en la discusión de datos presentados.

8.1.2. Cuestionario al profesorado.

Tras la recopilación de datos mediante el cuestionario al profesorado, presento un total de 16 gráficas de barras con los datos más significativos de las encuestas realizadas en los cursos 2014/2015 y 2015/2016. Destacar que las gráficas son comparativas de los dos años escolares y vienen acompañadas de un análisis cuantitativo y cualitativo que será posteriormente discutido en el último epígrafe de este capítulo.

Los participantes de esta encuesta suman un total de 38 profesores de diez centros anexos a las Escuelas Católicas de Madrid, dentro del programa de formación bilingüe BEDA. El conjunto del cuerpo docente sometido a estudio imparte las materias de conocimiento del medio, matemáticas, y educación plástica y visual a distintos niveles y ciclos de primaria y primer ciclo de secundaria. De estas asignaturas, los encuestados durante el curso **2014/2015** las imparten en **castellano**, y los participantes del año **2015/2016** imparten al menos conocimiento del medio en **inglés**, aunque también había centros en los que se oferta alguna otra asignatura no lingüística en inglés.

En relación a las materias que imparten, un 83% de los participantes están especializados en área lingüística y un 17% están especializados en áreas no lingüísticas. Por tanto, los estudios específicos de los participantes son magisterio de lengua extranjera, filología inglesa y habilitación lingüística para aquellos docentes especializados en áreas lingüísticas y magisterio de educación infantil, primaria y educación física para los de áreas no lingüísticas.

Los profesores participantes que imparten en castellano tienen edades comprendidas entre los 25 y los 46 años, siendo 15 de ellos mujeres y 3 hombres.

Los profesores que imparten en inglés tienen entre 25 y 62 años, de entre ellos, 14 son mujeres y 6 son hombres. El profesorado que imparte asignaturas no lingüísticas en castellano suma entre 1 y 20 años de experiencia docente, mientras que los que imparten en inglés cumplen entre 1 y 37 años de experiencia.

En la primera gráfica que presento de resultados de las encuestas a profesorado muestro los porcentajes por cada nivel certificado en inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

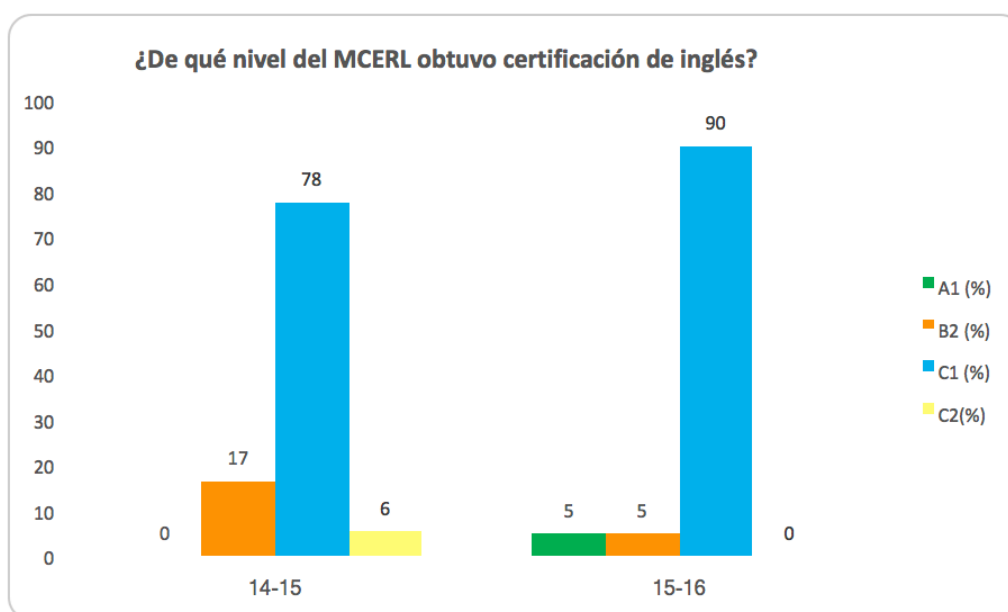


Figura 21. Certificación de inglés del profesorado según el MCERL.

Los datos de las figuras 21 y 22 los desgloso con los porcentajes y el número de participantes correspondiente debido a la relevancia para el estudio del número de profesores que certifican su nivel de inglés y cuentan con la formación bilingüe para impartir AICLE. Tres de los profesores de castellano encuestados (17%) obtuvieron la certificación de un B2 en inglés de acuerdo con el MCERL, catorce docentes (78%) certifican un C1 y uno (6%) tiene acreditado un C2. Lo que refleja que los docentes inmersos en este estudio están cualificados desde el punto de vista lingüístico para impartir asignaturas de contenidos no lingüísticos en inglés en futuras promociones.

No obstante, de los docentes de inglés encuestados en el año 2015/2016, uno (5%) acredita un nivel B1 en inglés, otro profesor (5%) certifica un B2, aunque

dieciocho de ellos (90%) obtuvieron el certificado de C1 según el MCERL, lo que implica que la mayoría de ellos están habilitados para la enseñanza de contenidos no lingüísticos mediante el inglés, pero hay un 5% que no cuenta con un nivel apropiado para esta enseñanza.

Además de la habilitación lingüística también es necesario contar con una apropiada cualificación didáctica para poder impartir asignaturas como conocimiento del medio en inglés. En la siguiente gráfica presento los porcentajes de los profesores de ambos cursos con los índices de formación para la enseñanza bilingüe. También completo la descripción de los datos con la formación que dicen los profesores haber recibido.

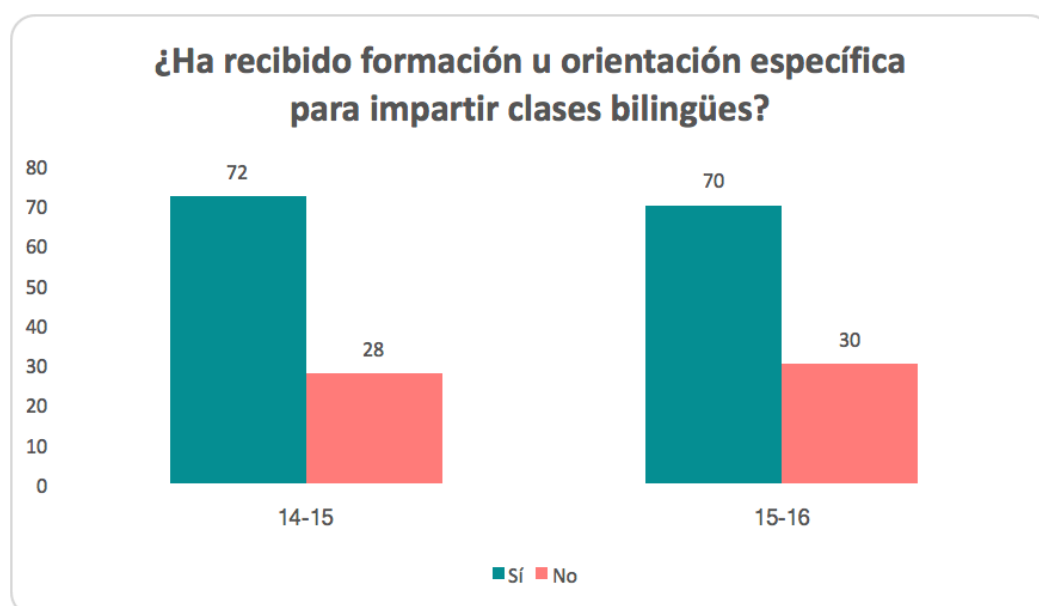


Figura 22. Formación en enseñanza bilingüe.

En cuanto a la formación en bilingüismo 13 participantes en el curso 2014/2015 (72%) han recibido formación u orientación específica en bilingüismo, mientras que 5 (28%) reconoce no haber recibido nunca ningún tipo de formación sobre cómo impartir disciplinas bilingües. Respecto a los profesores AICLE, 14 docentes (70%) sí han recibido formación bilingüe, mientras que 6 de ellos (30%) niegan contar con la cualificación necesaria para impartir asignaturas de contenidos no lingüísticos a través del inglés. De los que respondieron de forma afirmativa en cualquiera de los dos cursos escolares, su cualificación consiste en la formación específica a través del programa BEDA como cursos y talleres de formación, sus estudios de

licenciatura, magisterio o grado en inglés, y otros cursos a distancia o presenciales relacionados con el bilingüismo tomados por iniciativa propia.

A continuación, presento el resto de los datos de las encuestas a profesorado mediante gráficas de barras y circulares para representar únicamente los porcentajes, sin número de participantes. Algunas de estas gráficas se acompañan de las percepciones de los docentes a través de respuestas para preguntas abiertas. Estas gráficas hacen referencia a la variedad de estrategias metodológicas llevadas a cabo para impartir conocimiento del medio en castellano o en inglés en función del aprendizaje de los contenidos de corte conceptual, procedimental y actitudinal.

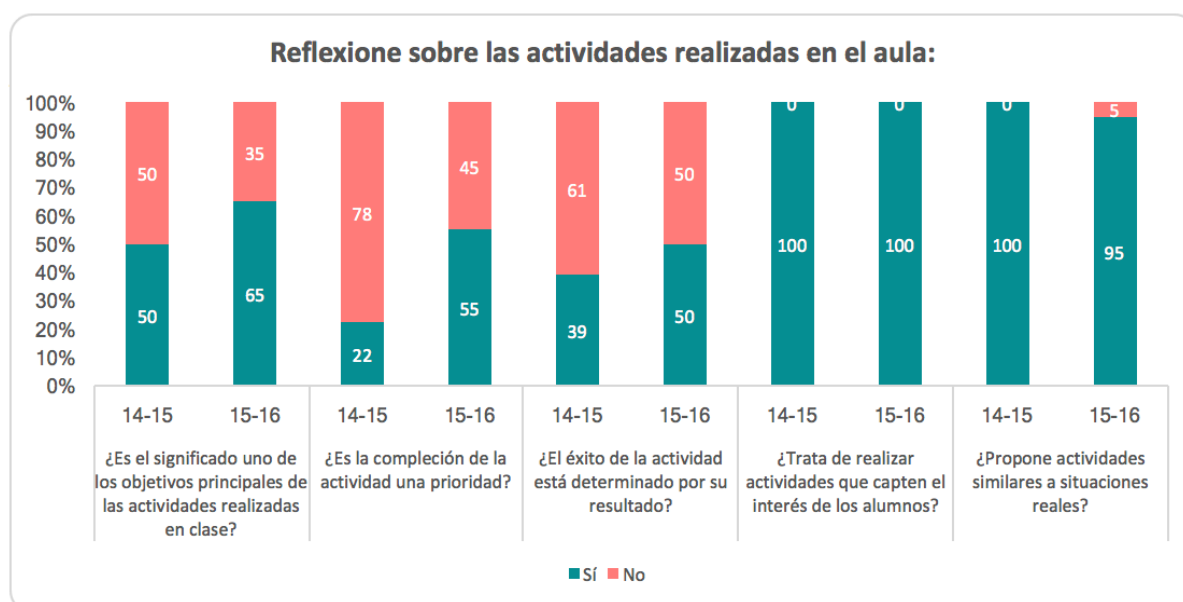


Figura 23. Estrategias metodológicas dentro del aula.

En esta gráfica abordamos diferentes preguntas, aunque todas cuentan con un denominador común: estrategias para la construcción del andamiaje educativo. Las barras de porcentajes comparan la metodología empleada en cada curso escolar con el fin de comprobar si se crean situaciones en las que los alumnos estén inmersos en un aprendizaje significativo.

Predomina un 65% de profesores AICLE, frente al 50% de los que imparten en castellano, que afirman que el significado es uno de los objetivos en sus dinámicas de clase. Estos docentes prefieren llevar a cabo tareas con un claro

objetivo que pueda semejarse a alguna situación real. Además, estos docentes prefieren construir una nueva oportunidad de aprendizaje sobre los contenidos ya adquiridos.

Para la pregunta de si es la compleción de la actividad en clase una prioridad, es mayor el número de profesores AICLE (un 55%) que lo afirman a diferencia de los docentes de conocimiento del medio en castellano (un 22%). En la metodología AICLE es preferible que las tareas que se comienzan en el aula se terminen allí, ya que la monitorización que el profesor o compañeros pueden aportar es en la clase, pero no en casa. Se programan tareas que puedan ser realizadas en el aula para que se lleven a cabo dentro del ámbito escolar con los materiales y agrupamientos dispuestos para una determinada tarea. Pero si ésta no se termina en el aula en la asignatura impartida en castellano es más viable que se pueda pedir que se termine en casa, sin los recursos del aula y de manera individual. Del mismo modo, el hecho de culminar una tarea dará lugar a la consecución de la siguiente en una serie de tareas con un producto final. Por lo que poco más de la mitad de los profesores AICLE prefieren terminar una tarea determinada en el aula para poder seguir con el proceso del enfoque por tareas.

Existe dualidad entre los profesores AICLE a la hora de elegir si el éxito de una actividad viene determinado por su resultado. Un 50% de los docentes AICLE afirman que el éxito lo determina su resultado, frente al otro 50% que lo niega. Sin embargo, el 61% de los profesores que imparten en castellano no consideran que el éxito lo esté en el resultado de la tarea. Estos datos reflejan que la mayoría de profesores de castellano consideran que es más relevante el mero proceso de la actividad, siendo la realización de la tarea el triunfo del proceso de aprendizaje sin que importe si el resultado es el correcto o el esperado. No obstante, la mitad de profesores que imparten en inglés, no sólo dan importancia a la realización de la tarea, sino que también al positivo resultado que obtenemos de ella. Por ejemplo, los profesores AICLE consideran que la mera realización de un mapa conceptual es positiva para el aprendizaje, pero que será más constructivo si este mapa conceptual está bien hecho. Además, también hay profesores que opinan que si hay aspectos que mejorar de dicho mapa, la corrección también es un resultado constructivo para el aprendizaje del alumno.

Los profesores de ambos cursos escolares están de acuerdo con una respuesta unánime del 100% a la pregunta de si tratan de realizar tareas que capten el interés del alumnado. Todos los docentes reconocen los beneficios de realizar tareas que resulten interesantes y motivadoras, así los alumnos disfrutarán llevándola a cabo y las probabilidades de éxito están aseguradas.

También son bastantes conformes los porcentajes sobre la proposición de tareas que sean similares a la realidad con una inferioridad en los datos de profesores AICLE (95%) frente a los que imparten en castellano (100%). Ello es un indicativo de la realidad educativa dentro del aula que contrasta con la realidad fuera de ella. Los profesores AICLE del curso 2015/2016 intentan realizar dinámicas semejantes a la vida real, pero éstas no son 100% fieles a la realidad ya que fuera del colegio los alumnos no están en una completa inmersión y exposición a la lengua meta.

Las gráficas que presento a continuación miden la puesta en práctica y grado de frecuencia de herramientas metodológicas beneficiosas para la enseñanza en general y en especial para la AICLE. Cada uno de los enfoques y estrategias que se diagnostican bajo estas líneas mediante los datos recogidos en las encuestas a profesorado suponen piedras angulares de la enseñanza bilingüe-AICLE.

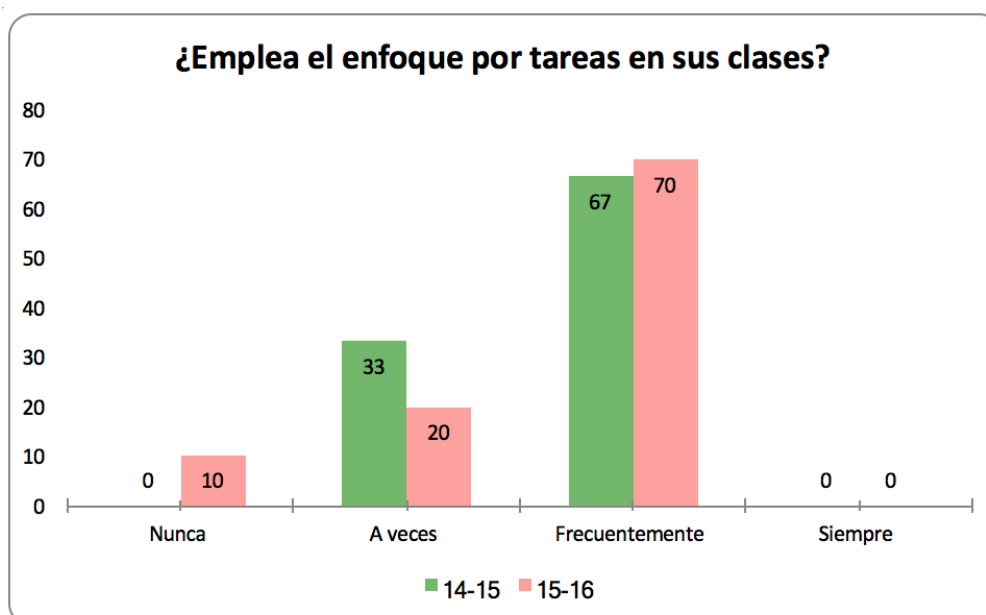


Figura 24. Enfoque por tareas.

El 67% de los profesores de conocimiento del medio en castellano que fueron encuestados declaran utilizar el enfoque por tareas con frecuencia en sus clases, y un 33% sólo lo lleva a cabo a veces. Sin embargo, un 10% de los profesores AICLE reconoce no usar nunca el enfoque por tareas, aunque un 20% lo hace a veces y un 70% lo llevan a la práctica con frecuencia.

Los datos no son negativos para la metodología AICLE, pero sí que podría mejorarse la efectividad de la enseñanza bilingüe si todos los profesores se sirvieran del enfoque por tareas como herramienta AICLE. No obstante, para que el enfoque por tareas fuera efectivo no es suficiente llevar a la práctica, sino también conocerlo y saber aplicarlo. Por tanto, con una formación previa en técnicas innovadoras como el enfoque por tareas podría contribuir a la obtención de resultados más beneficiosos para el proceso de aprendizaje y enseñanza AICLE.

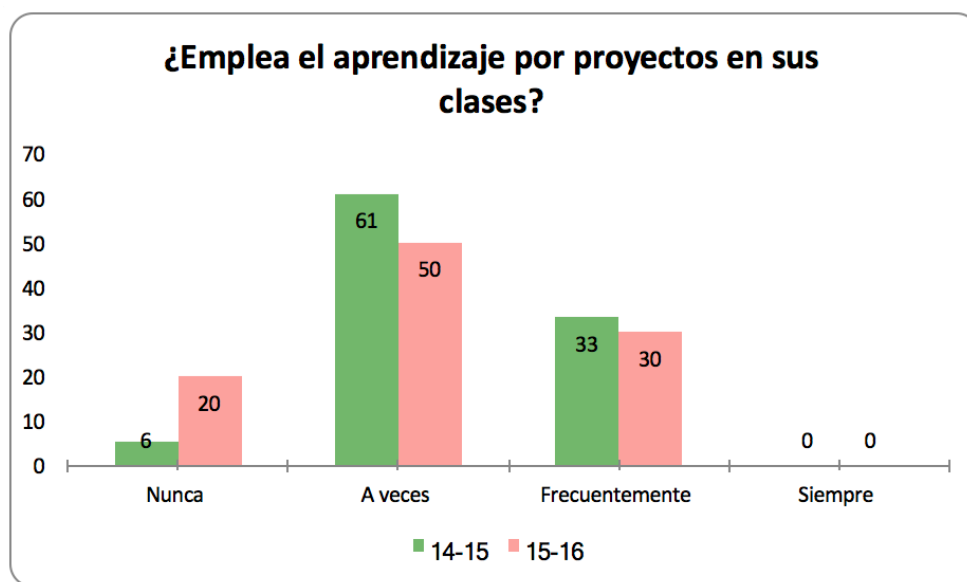


Figura 25. Aprendizaje por proyectos.

Lo mismo sucede con la popularidad de aprendizaje por proyectos entre docentes de ambos cursos. De los encuestados en el curso 2014/2015 un 33% lo utiliza frecuentemente, un 61% a veces, e incluso hay algunos que dicen no usarlo nunca (6%). Del mismo modo, hasta un 20% de los profesores AICLE reconoce no utilizar nunca el aprendizaje por proyectos, un 50% a veces y tan sólo un 30% con frecuencia.

Estos datos no resultan especialmente positivos para el aprendizaje integrado de lengua y contenidos, pero sí que puede llegar a ser adverso pues su no utilización implica metodologías más tradicionales con menos beneficios para la enseñanza AICLE, la cual conlleva un cambio de enfoque didáctico.

Sin embargo, los datos se invierten al preguntar sobre el aprendizaje cooperativo como muestra la gráfica que muestro a continuación.

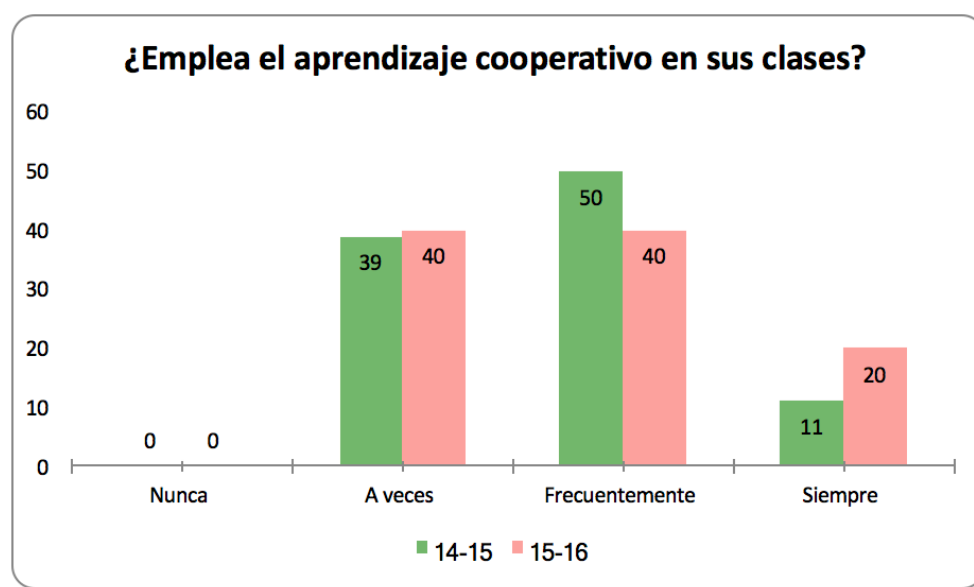


Figura 26. Aprendizaje cooperativo.

Se tornan positivos los datos con un mayor porcentaje de profesores que recurren al trabajo cooperativo con mayor frecuencia. Un 39% de los profesores que imparten conocimiento del medio en castellano lo utilizan a veces, un 50% frecuentemente y un 11% siempre. Por otro lado, de los docentes AICLE un 40% lo emplea a veces, otro 40% con frecuencia y el 20% restante siempre trabaja en cooperativo.

Aunque los porcentajes podrían ser mejores si se tratara de números más elevados con mayor frecuencia, resulta alentador que los profesores empleen técnicas cooperativas en sus clases. Dado que en el anterior epígrafe hemos presentado datos que reflejan que los alumnos trabajan más motivados en cooperativo, y en la primera parte teórica de esta tesis se explican las teorías que refuerzan los beneficios en la enseñanza AICLE con referencia a otras teorías, resultaría extremadamente beneficiosos para cualquier tipo de aprendizaje, y en particular en la enseñanza AICLE, el empleo de dinámicas de cooperativo.

No obstante, vuelven a reajustarse al otro lado de la grada de frecuencia las barras de las gráficas al preguntar por la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como se presenta en esta gráfica.

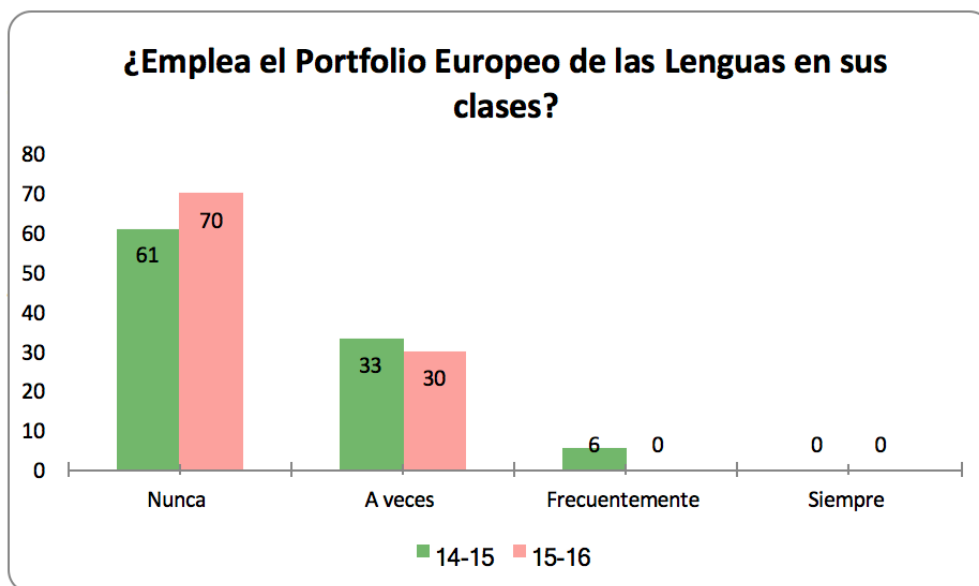


Figura 27. Portfolio Europeo de las Lenguas.

Tan sólo un 6% de los encuestados en el curso 2014/2015 reconocen utilizar el PEL en sus clases de conocimiento del medio en castellano como herramienta interdisciplinar con la asignatura de inglés. Un 33% lo emplea a veces, y más de la mitad, un 61% nunca lo usa. Aún menos favorables son los porcentajes de los profesores AICLE, de los cuales tan sólo un 30% lo utiliza a veces y una gran mayoría, un 70%, nunca lo emplea.

Tratándose de enseñanza bilingüe en inglés, regulada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo más lógico y productivo sería emplear la herramienta que complementa este marco. Para obtener beneficios de la enseñanza AICLE debemos apoyarnos en las bases angulares que sostienen esta compleja enseñanza, por ello, los datos que arrojan las encuestas a profesorado en torno a la utilización de estas herramientas son bastante negativos y mejorables.

En lo referente a la función docente, en las siguientes gráficas muestro los resultados de los profesores encuestados sobre otros roles intrínsecos de la

docencia. De dichos roles, si son bien orientados hacia un claro objetivo pedagógico, podemos obtener excelentes resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

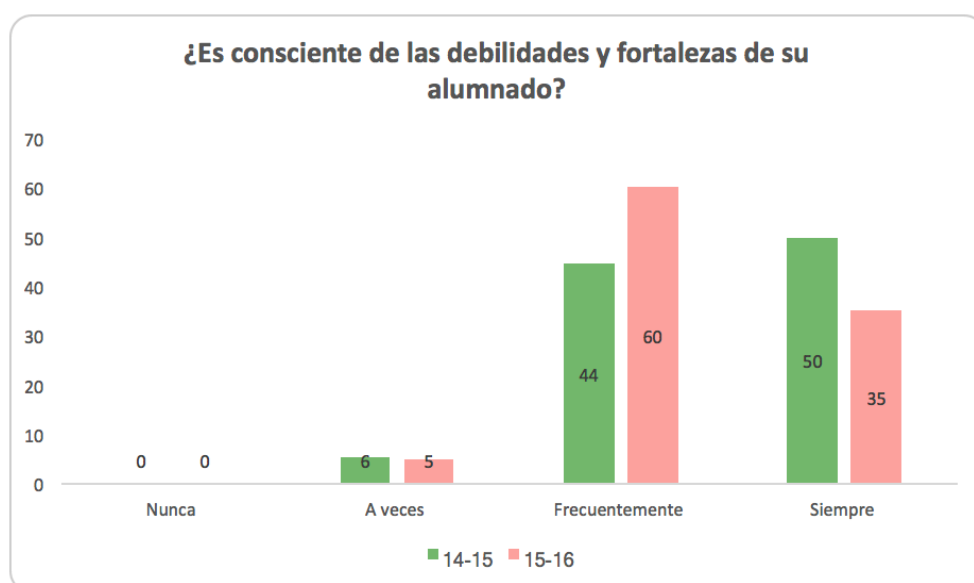


Figura 28. Debilidades y fortalezas del alumnado.

La mayoría de los profesores declaran ser conscientes de los aspectos fuertes y débiles de sus alumnos. En concreto, un 94% de los docentes que imparten en castellano admiten ser conscientes de las debilidades y fortalezas de sus alumnos frecuentemente o siempre. De manera similar, los profesores AICLE suman un 95% que con frecuencia o siempre conocen las debilidades y fortalezas de los estudiantes.

Este ejercicio de observación y diagnóstico de los aspectos a mejorar o sobre los que apoyarse resulta esencial para poder adaptar la metodología y diseñar un modelo de aprendizaje adecuado para las circunstancias específicas del alumnado. Conociendo las destrezas y habilidades de los alumnos podremos programar de forma más certera, y de ahí, formulé la siguiente pregunta que arroja los datos reflejados en la gráfica que encontramos a continuación.

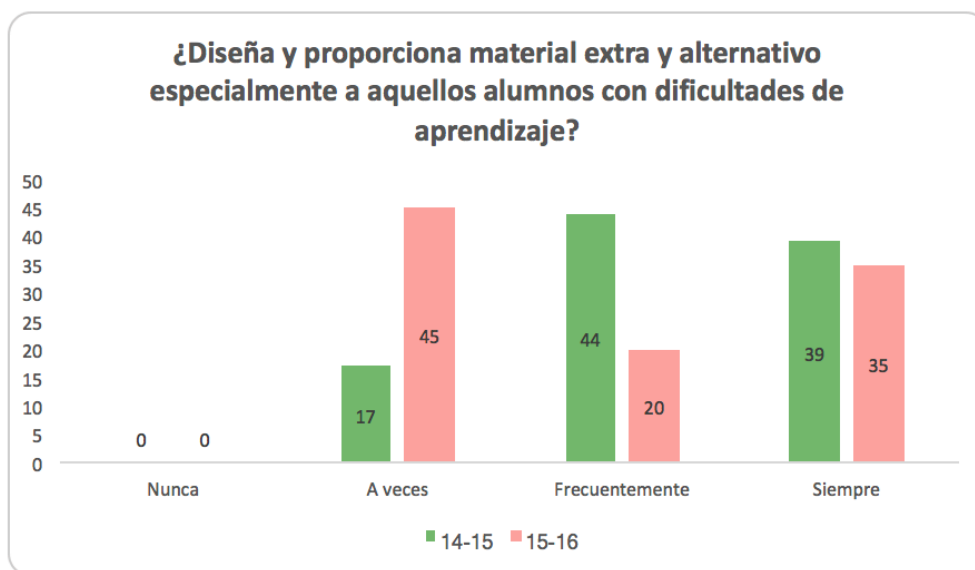


Figura 29. Material alternativo al libro de texto.

Con conocimiento de las debilidades y fortalezas de sus alumnos, todos los participantes en este estudio reconocen diseñar y proporcionar materiales diferentes de los del libro de texto, aunque no todos lo hacen con la misma frecuencia. Es mayor el número de profesores de conocimiento del medio en castellano (83%) que utilizan materiales alternativos al libro frecuentemente o siempre, y tan sólo un 17% los emplea a veces. Sin embargo, pocos más de la mitad de los profesores AICLE (55%) usan recursos diferentes a los del libro, siendo el resto del porcentaje (45%) los que a veces lo utilizan.

Resulta difícil encontrar o diseñar actividades y materiales AICLE distintos de los propuestos en el libro de texto, especialmente para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. Es una buena práctica proporcionar a los alumnos materiales alternativos no sólo para la integración de todos los estudiantes dentro del grupo, sino también para aportar variedad al proceso de enseñanza, así como para captar el interés y mantener la motivación hacia la asignatura. La conciencia de la variedad de habilidades junto con la utilización de materiales independientes de lo propuesto en el libro de texto, hace de la enseñanza un proceso más personalizado.

Muchos de los materiales y dinámicas se programan con antelación, pero otros pueden ser improvisados según las circunstancias que surjan en el momento dentro del aula. Por ello, los participantes del estudio fueron también encuestados

sobre el grado de frecuencia con el que programa e improvisan materiales y tareas como muestra la siguiente gráfica.

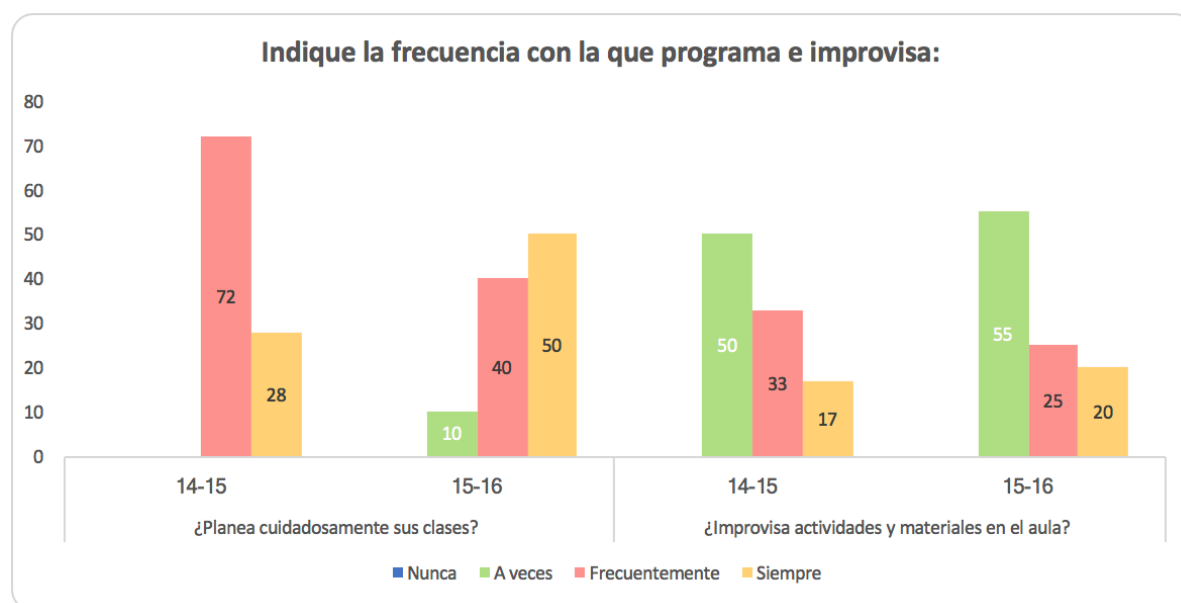


Figura 30. Programación e improvisación en el aula.

Todos los sujetos de este estudio reconocen planear cuidadosamente sus clases, aunque también dan cabida a la improvisación de materiales y actividades en la misma aula. El 72% de docentes del curso 2014/2015 programan con frecuencia y el otro 28% lo hace siempre. Por otro lado, de los profesores AICLE, el 50% de ellos afirma programar siempre lo que realizará en clase, mientras que un 40% lo hace con frecuencia y un 10% a veces. Respecto a la improvisación en el aula, el 50% de los profesores que imparten en castellano improvisa sólo a veces, frente al 33% y 17% que lo hacen frecuentemente y siempre. De forma muy similar el 55% de los profesores de conocimiento del medio en inglés improvisa a veces, el 25% con frecuencia y un 20% improvisa siempre.

Para poder llevar a cabo una metodología efectiva es necesario la programación y la estructuración del plan de trabajo teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, la experiencia nos demuestra que todos los factores son susceptibles a sufrir cambios y que ello nos lleva a improvisar para poder continuar con un transcurso apropiado del aprendizaje. Por tanto, los docentes involucrados en este estudio son conscientes de la importancia de la planificación, pero también de la capacidad de

reacción e improvisación frente a inesperadas circunstancias que puedan alterar nuestra programación.

Dicha programación conlleva a menudo la reflexión sobre las respuestas de los alumnos y la observación profunda sobre cada uno de ellos y de la clase como un conjunto. En consecuencia, formulé una serie de preguntas en torno a la reflexión crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos recogidos arrojan los siguientes porcentajes presentados en dos gráficas comparativas.

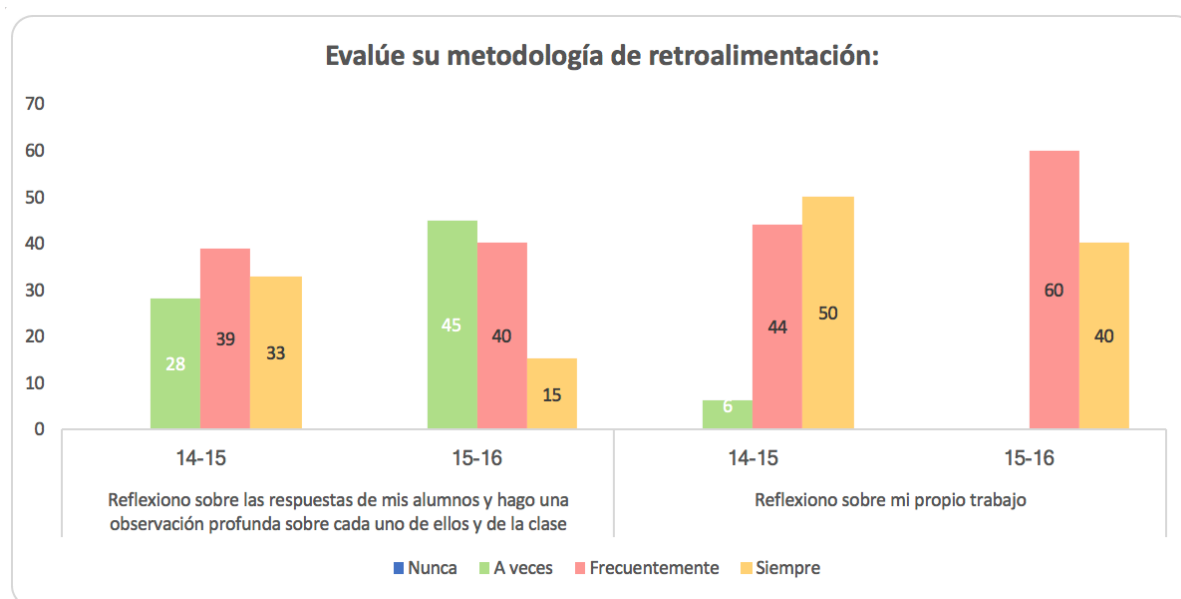


Figura 31. Retroalimentación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a este ítem de la encuesta, el 72% de profesores encuestados en 2014/2015 reflexionan y observan los resultados individuales y grupales de sus alumnos siempre o con frecuencia, aunque hay un reducido porcentaje (28%) que le dedica menos tiempo a esta cuestión. Sin embargo, el número de profesores que con poca frecuencia reflexiona sobre las respuestas de sus alumnos y observa sus resultados es mayor en el curso 2015/2016 con un porcentaje del 45%, siendo el restante 55% los profesores que reflexionan y observan siempre o con frecuencia.

Del mismo modo, un 94% de profesores que imparten en castellano reflexionan sobre su propio trabajo siempre o con frecuencia. Igualmente positivos son los datos de profesores AICLE con un 60% que frecuentemente reflexionan sobre su propio trabajo y un 40% que lo hacen siempre. Estos datos cuantitativos

nos permiten recalcar que los sujetos de este estudio son plenamente conscientes de la importancia de reflexionar y aportar una retroalimentación para poder considerar los éxitos y aspectos de mejora del proceso de aprendizaje y enseñanza, aunque los datos de profesores AICLE que con poca frecuencia reflexionan sobre los resultados de sus alumnos es mejorable.

Para poder llevar a cabo dicha retroalimentación resulta útil llevar un registro de las tareas realizadas en clase y de los resultados que de ellas se extraen como muestra la siguiente figura.

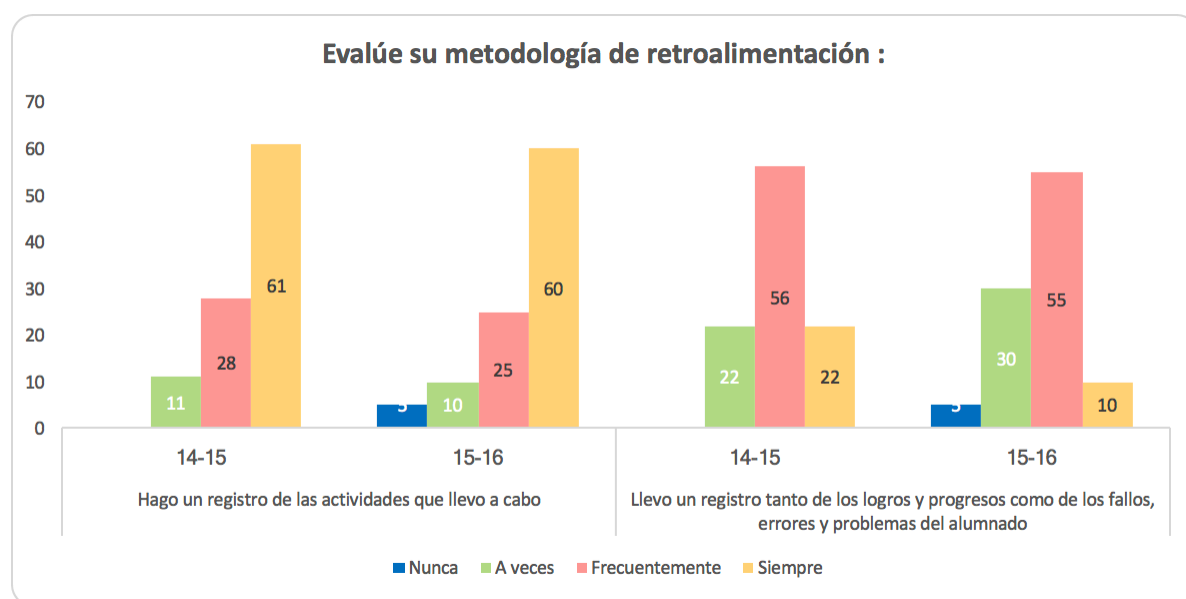


Figura 32. Registro de tareas para retroalimentación.

De los profesores encuestados en el curso 2014/2015, un 89% hace un registro de las actividades que realiza con frecuencia o siempre, resultado un porcentaje similar (85%) en el curso 2015/2016. Respecto al registro de los logros y progresos, así como de los fallos, errores y problemas del alumnado, un 78% de los docentes que imparten en castellano reconocen hacerlo frecuentemente o siempre, frente a un 65% de los profesores AICLE, llegando a sumar un 30% que lo hace sólo a veces, y un 5% que nunca anota los logros, errores o problemas. Aunque el porcentaje no sea elevado, sí que resulta desconcertante saber que hay profesores que no llevan un registro de los resultados de sus alumnos, lo cual resulta constitutivo e inherente a la evaluación del progreso en el aprendizaje.

La próxima gráfica presenta los datos extraídos a la pregunta sobre la realización de tareas en las que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar el pensamiento analítico y crítico.

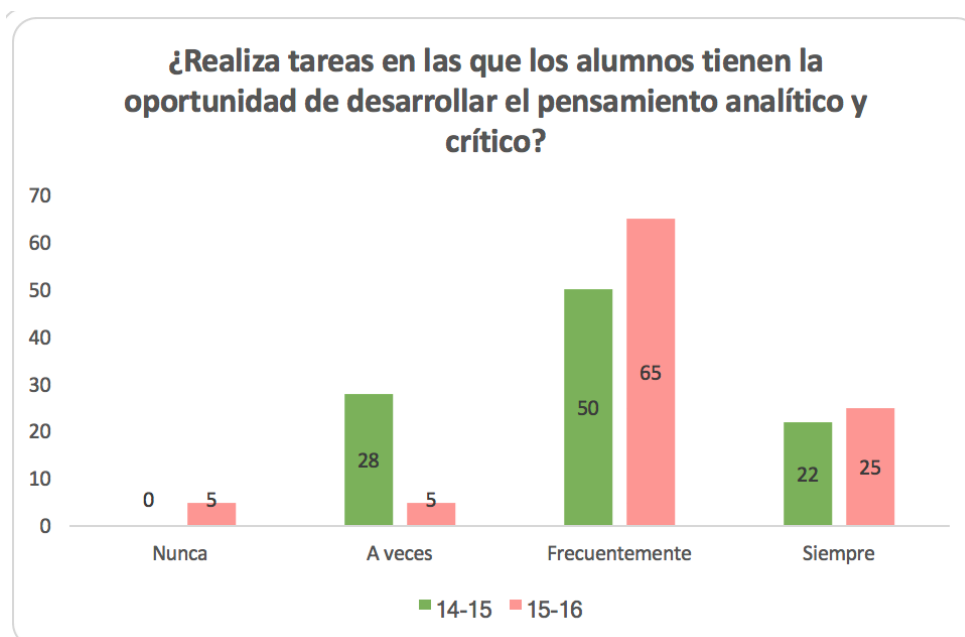


Figura 33. Desarrollo del pensamiento analítico y crítico.

Un alto porcentaje (72%) de profesores del curso 2014/2015 realiza actividades en las que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar el pensamiento analítico y crítico siempre o frecuentemente. Aun mayor es el porcentaje de profesores AICLE (90%) que ofrecen a sus alumnos tareas en las que deben realizar análisis y reflexión crítica sobre los conocimientos a adquirir.

Esta práctica es un excelente entrenamiento del desarrollo cognitivo que favorece la mejora de la capacidad del alumnado para relacionar los contenidos de corte académico, al mismo tiempo que fortalece la habilidad para procesar y expresar el pensamiento académico complejo, conocido como “High Order Thinking” (H.O.T.).

La pregunta de la siguiente gráfica también gira en torno al desarrollo cognitivo del alumno, en concreto, consiste en un saludable y constructivo ejercicio: la actividad reflexiva.

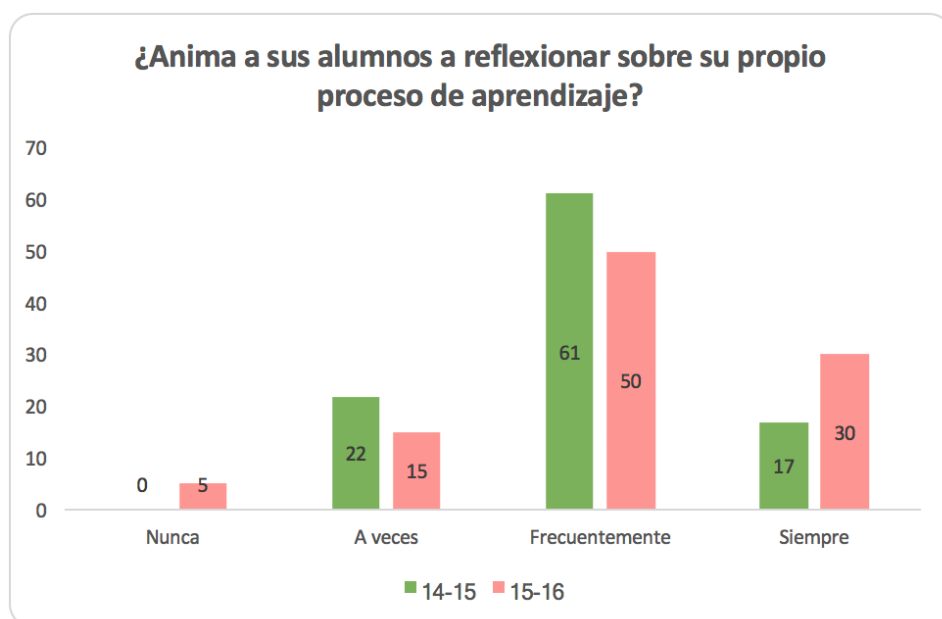


Figura 34. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

El 78% de docentes que imparten en castellano admiten realizar actividades en las que se aporte feedback sobre lo aprendido, mientras que un 80% de los profesores AICLE dicen reflexionar con tareas como ¿qué he aprendido hoy? No obstante, aunque minoritario, existe un porcentaje de profesores (5%) que nunca animan a sus alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual sería recomendable replanteárselo dados los beneficios a nivel personal, cognitivo, comunicativos y de conocimientos que acarrea la reflexión. Además, el desarrollo del pensamiento crítico mediante la retroalimentación es una piedra angular en la educación AICLE y los elevados porcentajes auguran un positivo y efectivo proceso de enseñanza.

Con el fin de llevar a cabo una completa retroalimentación, los profesores de este estudio animan a sus alumnos a expresar y examinar sus ideas, opiniones y valores siempre o con bastante frecuencia. Una completa retroalimentación debe tener una perspectiva global, tanto desde el punto de vista del docente, pero también del alumno. Además, esta práctica involucra a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, siendo ésta la forma más efectiva de aprender de los errores y éxitos propios y ajenos.

En la siguiente gráfica se presenta las percepciones que los profesores aportan sobre las motivaciones de sus alumnos.

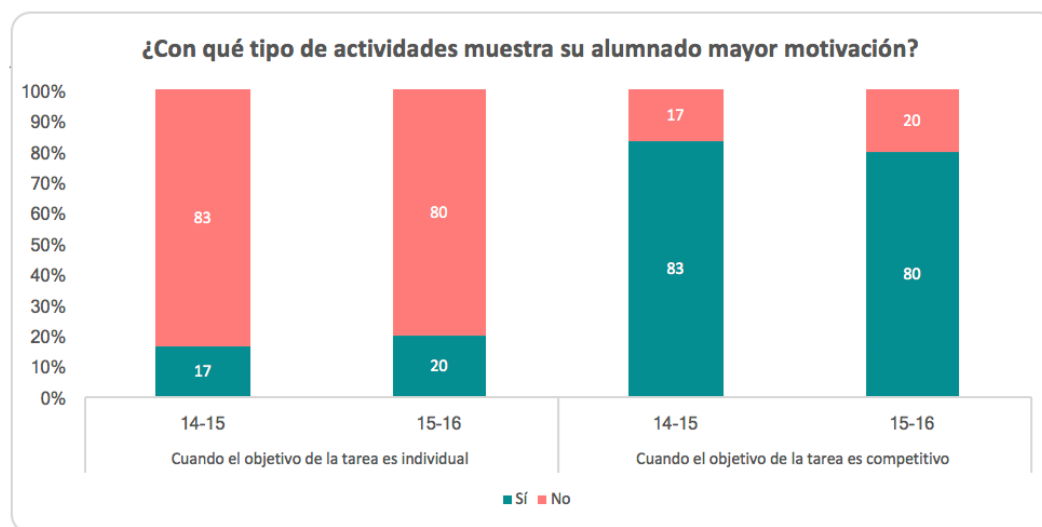


Figura 35. Motivación ante componente individual o competitivo.

En esta gráfica presento los datos que demuestran las percepciones del profesorado sobre la preferencia de sus alumnos para trabajar en tareas con componentes individuales o competitivos. La mayoría de los profesores, un 83% de los que imparten conocimiento del medio en castellano y un 80% de los que lo imparten en inglés, reconoce que su alumnado trabaja más motivado si existe un componente competitivo. Por el contrario, si nos fijamos en las barras indicativas de los que muestran motivación por las de corte individual observamos que los porcentajes son exactamente inversos: un 17% de los profesores del 2014/2015 y un 20% de los profesores encuestados en el 2015/2016 perciben que sus alumnos están más interesados en tareas de índole individual.

De las percepciones del profesorado sobre su alumnado pasamos a presentar los datos de las respuestas del profesorado acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer. La observación de la interacción del alumno en clase es un método de evaluación de las capacidades del mismo, así como de diagnóstico de la evolución del proceso de aprendizaje. Los siguientes datos reflejados en barras comparativas por cursos presentan las capacidades de los alumnos como indicativo de la evolución del proceso de aprendizaje.

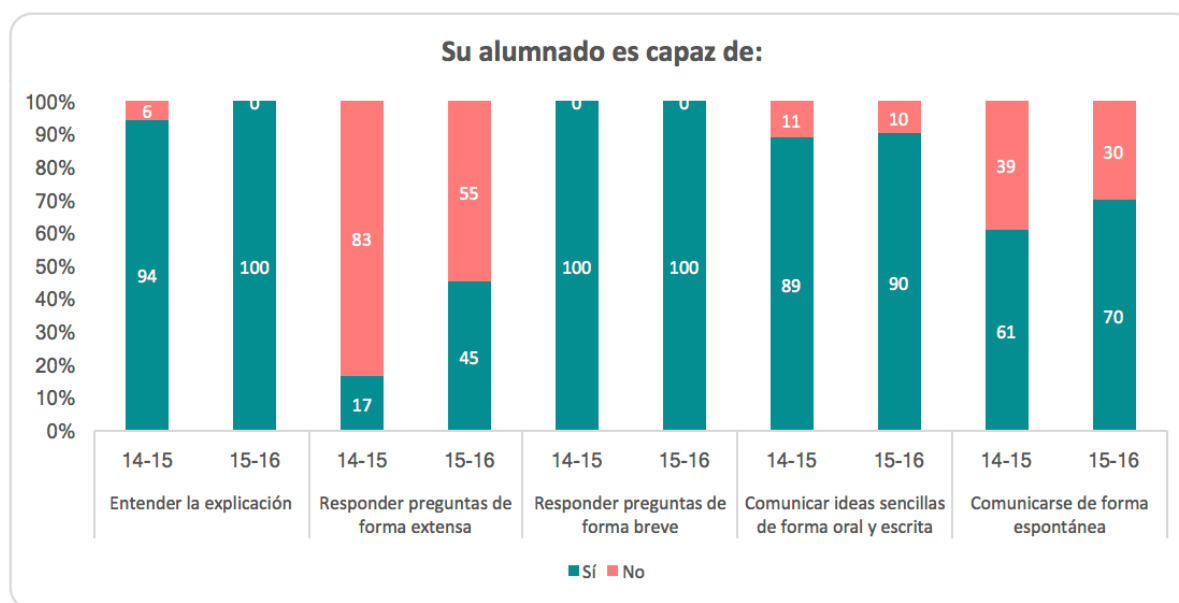


Figura 36. Capacidades del alumnado y proceso de aprendizaje.

Los elevados porcentajes que se presentan en esta gráfica revelan indicios positivos de las capacidades de los alumnos y su efectivo proceso de aprendizaje tanto en la enseñanza de conocimiento del medio en castellano como en inglés. Un 94% de los estudiantes del curso 2014/2015 son capaces de entender la explicación, mientras que el 100% de los profesores AICLE indican que sus alumnos son capaces de entender la explicación.

La primera pregunta giraba en torno a la comprensión, pero a la hora de expresarse baja la ratio de alumnos tanto de castellano como de inglés. Los profesores de conocimiento del medio en castellano puntúan un 17% y los de inglés un 45% de alumnos que saben responder preguntas desarrollando ideas de forma extensa. La supremacía de porcentaje en el curso 2015/2016 es un indicio de que el hecho de que la asignatura se imparta en inglés no es un impedimento para los alumnos para expresarse de manera extensa. En cuanto a respuestas de formato breve los docentes de ambos cursos marcan el 100%. El 89% de los alumnos que reciben conocimiento del medio en castellano y el 90% de los que lo reciben en inglés saben comunicar ideas sencillas tanto de forma oral como escrita. Por último, en general los alumnos saben comunicarse de manera espontánea ya sea en el caso de los de castellano (61%) o los de inglés (70%). Estos porcentajes nos indican que independientemente de la lengua que se emplee como herramienta de

instrucción no existe un menoscabo significativo en el desarrollo de competencias comunicativas.

Todos estos datos forman un corpus numérico y descriptivo de las percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza de asignaturas de contenidos no lingüísticos en castellano y en inglés. Estas percepciones, junto con las del alumnado, nos dan una visión fiable del proceso de enseñanza y aprendizaje, que me permitirán trazar una serie de propuestas de mejora en la discusión de los datos presentados.

Habiendo presentados los datos en forma de porcentajes y descripción cualitativa de los resultados obtenidos mediante las encuestas a profesorado en castellano y AICLE, procedo a presentar los datos de la rúbrica de evaluación de los materiales empleados por los profesores AICLE en la didáctica de conocimiento del medio en inglés.

8.2. Resultados de la rúbrica de evaluación.

En este epígrafe presento los datos extraídos mediante la rúbrica de evaluación de los materiales didácticos empleados para la enseñanza integrada de conocimiento del medio en inglés. Los materiales sujetos a estudio son los siguientes:

El primero de los materiales se titula *Exploring Science 5*, es de la editorial Pearson - Longman y los autores son P. Johnson y M. Levesley. Este material consiste en un libro de texto únicamente, sin libro de actividades ni CD. Sin embargo, el material del profesor incluye el CD con los audios y los materiales para evaluar.

De la editorial Scott Foresman se analiza el material titulado *Science*, y los autores son T. Cooney, M.A. Di Spezio, B.K. Foots, A.L. Matamoros, K.B. Nyquist y K.L. Ostlund. Con esta editorial el alumno cuenta con un libro de texto sin CD, ni cuaderno de actividades, mientras que el profesor entre sus materiales dispone de CD y fichas de trabajo, además de los recursos para evaluar.

Los autores D.T. Crowther, N.G. Lederman, G.T. Ochs y D. Bennum publicaron el material titulado *Gateway to Science (Vocabulary and Concepts)* con la editorial Collins. El alumno dispone de un libro de texto y si se estimara oportuno

desde el centro se puede adquirir también un cuaderno de actividades. El material del alumno no incluye CD, pero el del profesor sí, además de fichas para reforzar o evaluar.

El material de Santillana - Richmond se titula *Essential Science 5*, y los autores son C. Zarzuelo, J. Kilner y L. Thompson. Este material engloba la asignatura de ciencias sociales y naturales en un mismo libro de texto complementado con un cuaderno de actividades. Entre el material del alumno también se incluye el CD con los audios. El profesor también dispone de CD y material complementario para ampliar, reforzar o evaluar.

Macmillan - Edelvives cooperaron en el diseño del material titulado *ByME*, en el que se incluyen los libros de texto y de actividades de ciencias sociales y ciencias naturales por separado. Los autores son M. Riach, M.R. Rodríguez, B. Sadovy y N. Prentis. El CD no se incluye entre los materiales, no obstante, el estudiante puede escuchar los audios a través de su perfil en la página web de la editorial accediendo con un código personal que se encuentra en el libro de texto. El profesor cuenta con recursos para ampliar, reforzar y evaluar.

Todas estas editoriales ofrecen recursos e ideas extras en sus páginas webs, y en concreto los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives cuentan con varios recursos para pizarras interactivas.

A continuación, se encuentra una visión más detallada de estos materiales atendiendo a los ítems de la rúbrica de evaluación siguiendo como criterio de análisis el marco AICLE de las 4 Cs de Coyle (2007).

8.2.1. Rúbrica de evaluación de los materiales didácticos.

Bajo este epígrafe presento los datos recopilados acerca de los materiales didácticos empleados para impartir conocimiento del medio en inglés. Cada tabla desglosa los resultados por cada aspecto a evaluar de los materiales, los cuales se mencionan por el nombre de la editorial.

Los 10 primeros ítems de la rúbrica estudian aspectos inherentes al enfoque por tareas. Comenzamos con la presentación de los objetivos y proceso de aprendizaje como nuestro en la primera tabla.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS

1. Se presentan los objetivos y el proceso de aprendizaje.

	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson - Longman	X		X			X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X			X	X	
Macmillan - Edelvives	X		X		X		X	

En el libro de Pearson - Longman se presentan los objetivos de contenido y los aspectos cognitivos a adquirir, pero lo hace al final de la lección dentro de un recuadro titulado *Now you should know*. No obstante, no se indica el procedimiento de adquisición de los contenidos o destrezas. En este libro de texto no hay cabida para la presentación de contenidos de ámbito comunicativo, puesto que a lo largo de todo el libro no se centra en la integración de la lengua meta a través de los contenidos. Respecto a los objetivos culturales sólo se contemplan aquellos que se puedan asociar a los contenidos de conocimiento del medio, pero éstos no son contenidos culturales propiamente dichos.

El material de Scott Foresman enumera las unidades del libro a su comienzo incluyendo únicamente el título del tema, pero no desglosa ningún otro aspecto a estudiar en la unidad. Cada unidad comienza con una canción relacionada con el tema de la misma pero tampoco se detallan ninguno de los objetivos y procedimientos. Aunque la canción se pueda emplear para entrever qué vamos a aprender no constituye una presentación clara de los objetivos y procedimientos de contenido, conocimiento, comunicación o cultura.

El libro de Collins cuenta con un detallado índice de los objetivos de vocabulario, contenidos, desarrollo del pensamiento crítico, destrezas y estándares

de aprendizaje. A lo largo de la unidad encontramos aspectos lingüísticos en cuadros con el nombre de “Word study” y “Vocabulary in context”. Los aspectos culturales se consideran incluidos en los contenidos, no como objetivos independientes.

Bastante más completo es el material de Santillana, el cual presenta un índice con los objetivos desglosados en “concepts, procedures and citizenship”. Dentro de los conceptos se encuentran los objetivos de contenido, el procedimiento implica los objetivos cognitivos y la ciudadanía conlleva los contenidos de cultura. En lo que respecta a la comunicación, no se desglosan en el índice principal, pero a lo largo de la unidad encontramos varios cuadros identificativos de las estructuras y vocabulario a adquirir. En la siguiente figura observamos cómo se desglosan los objetivos y procedimientos de las tres primeras unidades en el índice del libro de texto de Santillana.

UNIT	CONCEPTS	PROCEDURES	CITIZENSHIP
1. Living things	<ul style="list-style-type: none"> • Living and non-living things • Characteristics of life processes • Cells and the parts of a cell • Unicellular and multicellular organisms 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreting a diagram • Studying photographs 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect for all living things
2. Plants	<ul style="list-style-type: none"> • Flowering and non-flowering plants • Classification of plants • Plants breathe, make food and reproduce 	<ul style="list-style-type: none"> • Observing parts of a plant • Describing the reproduction of plants 	<ul style="list-style-type: none"> • Fruit and health
3. Invertebrates	<ul style="list-style-type: none"> • Characteristics of invertebrates • Invertebrate groups • Characteristics of arthropods 	<ul style="list-style-type: none"> • Classifying invertebrates • Studying labelled drawings 	<ul style="list-style-type: none"> • Protecting animal habitats

Figura 37. Objetivos en el libro de texto de Santillana - Richmond (2006: 4).

El material de Macmillan - Edelvives incluye un índice al comienzo del libro de texto con los contenidos, los proyectos, y los conocimientos de cultura a adquirir en cada unidad. Este material no integra aspectos comunicativos a través de los contenidos ni en el índice ni de manera identificativa a lo largo de la unidad. Sin embargo, en el libro del profesor se indican las estructuras lingüísticas que se trabajan en cada una de las lecciones de la unidad. En el libro del profesor también encontramos un

índice a doble cara por cada unidad mucho más completo. En éste se enumeran los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en función del desarrollo cognitivo y las competencias clave con la numeración de las páginas en el libro de texto.

A continuación, presento el segundo aspecto a evaluar mediante la rúbrica de observación correspondiente a la existencia de correlación de las 4 Cs de Colye trabajadas en la unidad y el currículum educativo vigente.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
2. Existe correlación con el currículum educativo vigente.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson - Longman	X		X			X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins	X		X			X		X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan - Edelvives	X		X		X		X	

Los contenidos y aspectos cognitivos a adquirir mediante el libro de texto de Pearson - Longman se corresponde con los estipulados por el currículum educativo vigente, no obstante, no cumple con los objetivos comunicativos del currículum ya que no integra la lengua meta con los contenidos no lingüísticos, por lo que simplemente se trata de un libro de texto de conocimiento del medio en inglés. No incluye objetivos culturales, por tanto, no hay correlación con éstos.

El libro de texto de Scott Foresman no cumple con los aspectos de contenido y cognición del currículum porque en un material con una secuencia de curiosidades y formulación de experimentos. En cuanto al ámbito comunicativo, tampoco reúne este requisito puesto que es un libro de ciencias de la naturaleza en inglés, pero no

profundiza en la lengua vehicular. En lo que concierne los aspectos culturales, tampoco existe correspondencia con los requeridos en el currículum.

El material de Collins se corresponde con los aspectos de contenido y cognición vigentes en el currículum educativo, sin embargo, a pesar de incluir anotaciones de vocabulario en cada página del libro, no cumple con lo estipulado en lo que a desarrollo comunicativo o lingüístico se refiere. Collins tampoco cuenta con los contenidos culturales estipulados por el currículum.

Nuevamente Santillana cumple con las cuatro Cs según su correspondencia con el currículum educativo. El libro de texto incluye los aspectos de contenidos y cognición acordes al nivel, en cada lección presenta anotaciones dentro de recuadros con las estructuras y vocabulario que se deben emplear para trabajar los contenidos no lingüísticos e incluye una sección con aspectos culturales adecuados al nivel de esta etapa según el currículum educativo vigente. Por ejemplo, en la unidad 1 dedicada a “Living and non-living things” el aspecto cultural a inculcar es el respeto por los seres vivos. Las tareas que se proponen vienen acompañadas de alguno de estos iconos que se corresponden con los 8 aspectos culturales a adquirir según el marco legislativo.



Figura 38. Currículum en el libro del profesor de Santillana - Richmond (2006: 7).

El quinto material, el de Macmillan - Edelvives se corresponde con lo estipulado en el currículum educativo en lo que a contenidos y cognición se refiere. Aunque los

objetivos comunicativos no figuren en el libro del alumno, sí que se encuentran en el del profesor, quien debe encargarse de enseñarlos e integrarlos para poder trabajar los contenidos no lingüísticos, de no ser así, la didáctica sería una mera traducción de conocimiento del medio al inglés. Este material también cumple con el aspecto cultural según la ley puesto que presenta tareas en las que el alumno relaciona lo aprendido con su ámbito personal y el del mundo que le rodea.

La siguiente tabla presenta los datos del tercer ítem de la rúbrica sobre las tareas motivadoras o que capten el interés del alumnado.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
3. Se presentan tareas motivadoras e interesantes para los alumnos.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson - Longman		X		X		X		X
Scott Foresman	X		X			X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan - Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman propone a lo largo de cada unidad únicamente actividades teóricas de respuesta breve o extensa, los cuales no resultan motivadores o interesantes desde el punto de vista de los contenidos, ni de la cognición, ya que no requiere el desarrollo de ninguna destreza más allá del repaso de la teoría. En que se refiere a la comunicación, no hay propuestas de tareas comunicativas aparte de responder las preguntas; y el aspecto cultural nuevamente queda fuera de juego en este material. No obstante, al final de cada unidad sugiere la realización de un experimento para repasar la unidad, sin embargo, los experimentos propuestos hacen un excesivo uso del empleo de la teoría más que de la realización de tareas prácticas o interactivas.

Las tareas propuestas en el libro de Foresman son más apropiadas para los intereses de alumnos de quinto de primaria. En este libro se proponen pequeños experimentos o preguntas de investigación en cada lección que componen la unidad para adquirir los objetivos de contenido y cognición. Desde el punto de vista comunicativo, el libro no ofrece tareas interesantes o motivadoras para los alumnos puesto que los experimentos consisten básicamente en manualidades, y el resto de tareas no requieren el uso de destrezas lingüísticas más allá de la expresión escrita. En lo que al interés cultural se refiere, no hay tareas de dicho ámbito.

En el libro de Collins se presentan tareas motivadoras e interesantes para los alumnos en forma de preguntas de investigación que proponen un reto a resolver a lo largo de cada lección de la unidad. Dicho reto cumple con los objetivos de contenidos y cognición planteando tareas de diferente índole desde respuesta breve a desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto al ámbito comunicativo, se proponen tareas que implican comprensión lectora y auditiva, así como producción oral y escrita. Estas cuatro destrezas son trabajadas en tareas individuales, grupales o en parejas. En la siguiente figura se propone una búsqueda o webquest a modo de reto para resolver individualmente, en parejas o grupos reducidos.

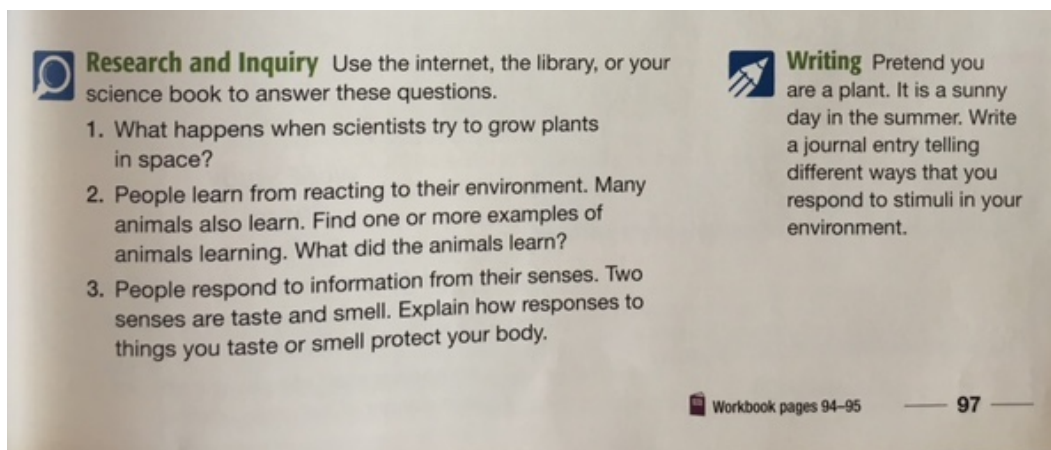


Figura 39. Tareas motivadoras en el libro de texto de Collins, (2008: 97).

El material de Santillana ofrece tareas motivadoras e interesantes para los estudiantes a través de actividades prácticas sobre la teoría desde el punto de vista de los contenidos, la cognición y la comunicación. Se adquieren contenidos tanto lingüísticos como no lingüísticos y se desarrollan las destrezas cognitivas mediante tareas teórico-prácticas, de análisis, o comprensión y a través de experimentos.

Estos experimentos se encuentran en el libro del profesor, pero no en el del alumno y abarcan los objetivos de contenidos, cognición, comunicación y cultura.

El material de Macmillan - Edelvives es el que más cantidad y variedad de tareas presenta. Dada la variedad en el tipo de tareas, se proponen tareas interesantes y motivadoras para los estudiantes. Resulta especialmente interesante el experimento que se plantea al final de cada unidad, el cual refuerza los contenidos de lengua, conocimiento y cultura, y los procesos cognitivos adquiridos en la unidad y desglosa las partes del experimento de una forma muy clara dividida en: objetivos, métodos, y conclusiones. Además, a continuación, hay un repaso de unidad completo y retador, en el que el alumno se crea un material de estudio muy útil. Las tareas que se plantean se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas.

En la siguiente tabla se observa el ítem de la rúbrica dedicado a la integración de la lengua meta y los contenidos de la asignatura de conocimiento del medio según la metodología bilingüe AICLE.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
4. Las tareas integran lengua y contenidos.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson - Longman		X		X		X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan - Edelvives	X		X		X		X	

El libro de texto de Pearson - Longman presenta conocimientos de la asignatura de conocimiento del medio en inglés, y trata de desarrollar las destrezas cognitivas en la lengua meta, pero no integra los conocimientos y la cognición a través del

aprendizaje de la lengua vehicular. No se trabaja el aspecto cultural según la ley vigente por lo que tampoco se integra.

Lo mismo sucede con el libro de Scott Foresman, el cual es un libro de conocimiento del medio en inglés, pero no se integran lengua y contenidos mediante ninguna de las 4 Cs.

El libro de texto de Collins integra lengua y contenidos a través de tres de los cuatro aspectos de referencia de esta rúbrica: los contenidos, la cognición y la comunicación. No obstante, existe un déficit en este libro ante la falta de tareas de aspecto cultural.

El material de Santillana - Richmond integra los objetivos curriculares de la asignatura de conocimiento del medio y el inglés como lengua meta bajo la prescripción de las 4 Cs de Coyle. Las editoriales de Santillana y Richmond cooperan para diseñar un material completo que cubra las necesidades de la enseñanza AICLE y cumpla con los requisitos legales educativos.

Igualmente, el material de Macmillan - Edelvives integra lengua y contenidos de acuerdo con las 4 Cs de Coyle. Estas editoriales han elaborado de forma conjunta un material enfocado a la enseñanza bilingüe cumpliendo con los requisitos de dicha enseñanza y lo estipulado por la LOMCE. En la figura que se adjunta bajo estas líneas vemos una tarea que integra lengua y contenidos propuesta en el libro de actividades de Macmillan - Edelvives.

Skills check

14 Read the text about whaling. Choose the best word for each space.

Whaling is the hunting and killing of whales not only (1) _____ get oil and meat but also for other commercial or scientific purposes. Whaling (2) _____ been a common practice in many coastal areas for thousands of years. Whales provide meat, oil, leather, tools and other products. Nowadays, at (3) _____ seven species of great whales have been listed as endangered or vulnerable due to these activities. In 1986, the International Whaling Commission banned commercial whaling. Nevertheless, (4) _____ countries such as Norway, Iceland and Japan have refused to stop whaling. In addition, some traditional Inuit populations (5) _____ Canada, Greenland and Alaska still hunt whales (6) _____ subsistence purposes.

1. for / to / by
2. has / have / had
3. last / most / least
4. some / any / more
5. of / in / on
6. with / by / for

15 Read the text in Activity 14 again. Indicate whether the following sentences are true (T) or false (F).




Figura 40. Tareas AICLE en el libro de actividades ciencias naturales de Macmillan - Edelvives, (2015: 19).

En la tabla que procedo a presentar se observa el planteamiento de tareas de corte interdisciplinar más allá de la integración de conocimiento del medio y el inglés.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
5. Existen tareas interdisciplinares.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins		X		X		X		X

Santillana-Richmond		X		X		X		X
Macmillan-Edelvives		X		X		X		X

El material de Pearson - Longman no plantea tareas de carácter interdisciplinar atendiendo a ninguna de las 4 Cs. Este material se centra únicamente en los contenidos del área de ciencias naturales.

El libro de texto de Scott Foresman únicamente propone algunas lecciones asociadas a la asignatura de matemáticas, pero el resto de unidades están dedicadas a contenidos de ciencias naturales y físicas en temas independientes sin interrelación entre ellos. Adjunto una figura con una propuesta de tarea relacionada con las matemáticas.

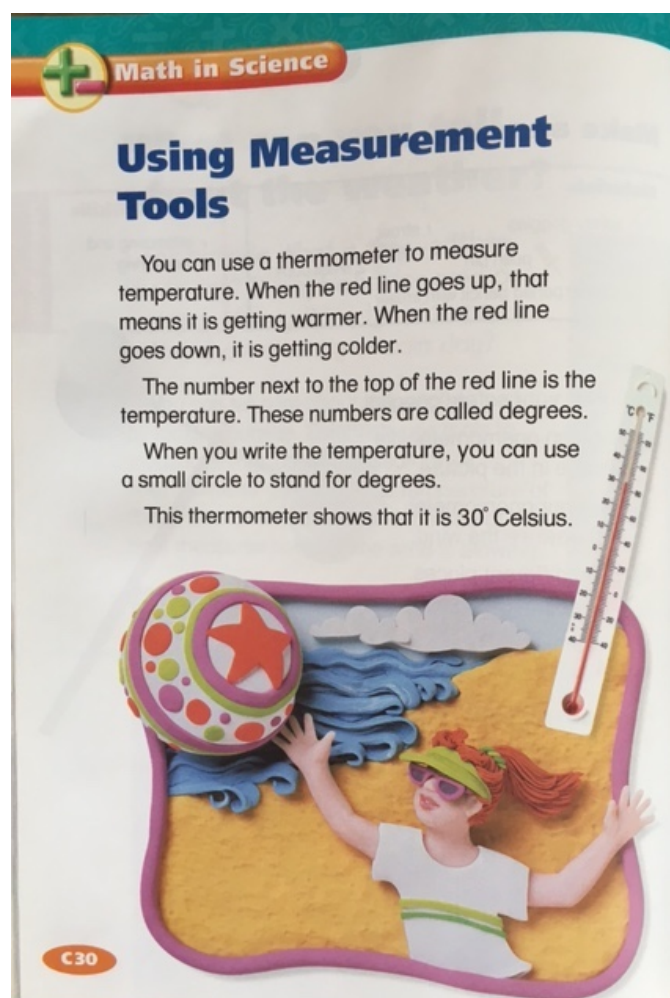


Figura 41. Tareas interdisciplinares en el libro de texto de Scott Foresman, (2000: C30).

El material de Collins propone tareas del ámbito de las ciencias de la naturaleza y de la física, pero también las presenta en unidades independientes en bloques separados.

El material de Santillana - Richmond ofrece tareas de ciencias naturales y ciencias sociales, pero en bloques de unidades separadas. Por lo que no existe interdisciplinariedad atendiendo a ninguna de las 4 Cs.

El quinto de los materiales sujetos a estudio tampoco cumple con los requisitos de interdisciplinariedad ya que el material de Macmillan - Edelvives se divide en dos libros de texto independientes: uno de ciencias de la naturaleza y otro de ciencias sociales.

En la siguiente tabla de la rúbrica observo la secuenciación de tareas que conduce a la consecución de un objetivo. La secuencia de una serie de tareas se divide en tres etapas: la pre-tarea, durante la tarea y la post-tarea. La consecución de todas o algunas de estas partes culmina con una tarea final, como si de un proyecto se tratara.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
6. Las tareas se secuencian hasta alcanzar un producto.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman	X		X			X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman no secuencia las tareas a realizar, sino que sugiere actividades independientes asociadas a los contenidos teóricos. En algunas de estos ejercicios se trabajan aspectos cognitivos, pero no hay secuenciación en el ámbito comunicativo ni cultural. La única pre-tarea que hay en este libro se repite a comienzo de cada lección: una pregunta que introduce el tema a trabajar.

El material de Scott Foresman comienza cada unidad con una canción que puede servir como preparatoria de lo que se estudiará en el tema. Después, cada lección de la unidad se secuencia con un texto con los conocimientos a adquirir, un proyecto de manualidades relacionado con la teoría y tres preguntas de comprensión sobre los conocimientos. Esta secuenciación contempla los aspectos de contenidos y cognición, pero no los de comunicación y cultura.

El material de Collins presenta secuencia de tareas acordes a los aspectos de contenido, cognición y comunicación, pero no los de cultura. Cada unidad del libro de texto comienza con una pregunta asociada con el tema de la unidad, y debajo de esta pregunta encontramos un banco de vocabulario de entre seis y ocho palabras, e imágenes etiquetadas que favorecen la expresión de ideas y conocimientos. A continuación, ese mismo vocabulario se encuentra en un texto para ser leído o escuchado en contexto, al cual le siguen preguntas de comprensión en las que se trabajan los conocimientos de contenidos, lengua y la cognición. A la conclusión de la unidad encontramos varias tareas finales: la redacción de una composición escrita y la respuesta de preguntas de la unidad realizando una búsqueda en diferentes recursos.

El material de Santillana - Edelvives secuencia las tareas comenzando cada unidad con una pre-tarea en la que encontramos una imagen y un par de preguntas sobre la misma relacionadas con la unidad. También se intercalan los textos de lectura y audición con explicaciones de vocabulario y gramática antes de realizar ejercicios de comprensión. Al final de cada unidad se propone un proyecto experimental en el que se ponen en práctica los conocimientos de lengua y contenido, se trabajan aspectos cognitivos y todo ellos con un fin cultural, por ejemplo, en la unidad dedicada a la economía, el proyecto gira en torno a la toma de conciencia de la importancia de todos los tipos de profesiones.

Macmillan - Edelvives secuencian las tareas que proponen en su material. Cada unidad presenta los contenidos con pre-tareas basadas en imágenes, preguntas de reflexión y breves textos en los que el alumno descubre curiosidades sobre el tema. A lo largo de la unidad el estudiante aprende a través de tareas de descubrimiento y exposición a modo de durante y post-tarea y al final de la unidad hay un proyecto y un repaso de la misma. Conviene destacar la propuesta de proyecto a final de unidad, el cual se plantea de forma secuenciada incluyendo los propósitos, las hipótesis, la metodología y un producto final como se muestra en esta figura.

SCIENCE PROJECT: Analysing a painting

Aims

- Analyse a painting by Goya.
- Study the historical time period through the painting.
- Make paper or digital index cards.

Hypothesis

I think that Goya's paintings ...

- have a social or political message.
- don't have a social or political message.

Method


- Work in groups. Read the index card about the painting *La vendimia* by Goya.
- Find two other paintings by Goya and search for information about them.
- On a piece of paper write the categories for your index cards.
- Take notes on your chosen paintings. Only the most relevant information should be recorded. Pay special attention to:
 - people's clothes and physical appearance;
 - what they are doing;
 - the objects they are holding.
- Design your index cards on paper or on a word processor. Illustrate them with images.
- Choose one of the paintings. Write a short text about the scene represented and its main theme.
- Present the text to the class.

Conclusions

- What painting did you choose? What did you find out about it?
- Present the results of your investigation to the class. Use short sentences and academic language.
- What social groups do the people depicted in the paintings belong to? How do you know?
- What else can you learn about life in the Early Modern Age by looking at the paintings?

Resources

- a printer
- paper
- a pen
- a computer
- Internet access



Painter	Francisco de Goya y Lucientes
Title	<i>La vendimia</i> (The Grape Harvest)
Year	1786
Scene	Aristocrats enjoying themselves and farmers working
Theme	Allegory of autumn; social message
Features	Layered composition with different scenes in the background and foreground

Figura 42. Secuenciación en el libro de ciencias sociales de Macmillan - Edelvives, (2015: 50).

La próxima tabla que se presenta gira en torno al ámbito lingüístico y la propuesta de tareas en las que se trabajan las cuatro destrezas: oral, auditiva, escrita y lectora.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
7. Se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman	X			X		X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman constituye un libro de ciencias naturales en inglés en el que se presentan los contenidos en la lengua vehicular a través de textos escritos. Además, los ejercicios que se proponen son para realizarse de forma escrita sin mayor interacción que la corrección de los mismos en voz alta.

El material de Scott Foresman propone al principio de cada unidad una canción para introducir los contenidos a estudiar en la misma, pero más allá de este ejercicio de audio no hay más tareas en las que se trabaje la comprensión oral mediante el libro de texto. La cognición se desarrolla a través de textos de lectura, ejercicios y proyectos. El ámbito lingüístico resulta deficiente en este material pues no aporta recursos de uso del idioma para trabajar en la unidad, al igual que sucede con el aspecto cultural.

El material de Collins propone tareas en las que se trabajan las destrezas auditiva, oral, lectora y escrita correspondiendo con los aspectos de conocimientos de lengua y contenido, y la cognición. Sin embargo, no se trabaja ninguna destreza asociada a los aspectos culturales, puesto que no se plantea ninguna actividad de

esta índole.

El material de Santillana - Richmond plantea tareas para adquirir los conocimientos de lengua y contenido, desarrollar la cognición y tomar conciencia cultural a través de las cuatro destrezas. De hecho, el libro cuenta con una nomenclatura a base de iconos para indicar la destreza a trabajar.

Por último, el material de Macmillan y Edelvives también proponen tareas asociadas a las 4 Cs de Coyle a través de las cuatro destrezas. Las tareas que se proponen para cada destreza son similares a los del examen de Cambridge. Sin embargo, no existe una iconografía que indique qué destreza se va a trabajar.

A continuación, presento la tabla en la que se observa si los materiales facilitan el aprendizaje de la lengua a través de los contenidos. Para ello, se deben plantear una serie de objetivos relativos al uso del inglés acordes al nivel del curso (LOMCE) y las habilidades de los alumnos (MCERL). También se debe presentar una guía explicativa que sirva de soporte lingüístico.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
8. Se emplean funciones lingüísticas apropiadas.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins		X		X		X		X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

Como ya hemos observado en alguna ocasión anterior el material de Pearson - Longman consiste en un libro de texto de ciencias naturales en inglés, el cual no resulta apropiado para aprendices de inglés como segunda lengua debido a la

dificultad de la lengua vehicular y la metodología del material.

Lo mismo sucede con el material de Scott Foresman, el cual también es un libro de texto de ciencias de la naturaleza y de la física en inglés. Por lo que tampoco plantea funciones lingüísticas apropiadas para alumnos de 5º de primaria.

El material de Collins propone tareas acompañadas de explicaciones lingüísticas y aporta los conocimientos en contexto, asociados a los aspectos de contenido, cognición y comunicación. Sin embargo, el uso del idioma que ofrece no se corresponde con las demandas del curso según la LOMCE ni el MCERL.

El material de Santillana - Richmond integra los contenidos de la asignatura de conocimiento del medio con los objetivos lingüísticos del curso según la LOMCE y el MCERL. El nivel lingüístico del libro de texto se corresponde con el de flyers (A2) de Young Learners de Cambridge, pero no proporciona tareas que se asemejen a las del modelo de examen.

El material de Macmillan - Edelvives también integra los contenidos de la asignatura con la lengua meta cumpliendo con las funciones lingüísticas acordes del nivel según la LOMCE y el MCERL. Este material no aporta guías explicativas del uso del inglés en el contexto de la asignatura en el libro de texto del alumno, aunque las funciones lingüísticas sí que vienen enumeradas en el libro del profesor para que éste los integre. No obstante, el material propone tareas modelo de examen de Cambridge. En las figuras que adjunto encontramos el desglose de funciones lingüísticas y un ejemplo de tarea tipo examen.

– PAGE SUMMARY

The students will be introduced to the concept of population change, and will be encouraged to think about how Spanish society has changed in the last 100 years. They will consider the influence of internal and external migration, and the factors which bring about population change.

– LANGUAGE

- listening for specific information
- past and present tenses
- comparisons
- vocabulary

– RESOURCES

Word cards: economically active population; economically inactive population; emigrant; immigrant; migratory movements; population

Extra materials: photos of New York; photos of the students' local area in the past

Audio: Track 36

Figura 43. Funciones lingüísticas en el libro del profesor de Macmillan - Edelvives (2015: 126).

4 Listen to the recording about the advantages and disadvantages of living in the city. Complete the missing information in your notebook.

advantages	<ul style="list-style-type: none"> • more opportunities (companies) • more opportunities to study (schools,) • better healthcare (....., ambulances) • many ways of spending free time (museums,, cinemas, parks)
disadvantages	<ul style="list-style-type: none"> • cost of living • high population density (cars, traffic, noise) • more pollution • sometimes to find open spaces for sport and games

5 Add one advantage and one disadvantage to the table.




Figura 44. Tarea modelo examen Cambridge en el libro de texto de Macmillan - Edelvives, (2015: 57).

En la décima tabla que presento observamos si las tareas que se proponen en los materiales sujetos a estudio ofrecen la oportunidad de desarrollar las 7 competencias clave (lingüística; matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales) según la LOMCE, así como la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
9. Se ofrece la oportunidad de desarrollar las 7 competencias clave y la autonomía.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X		X			X
Scott Foresman	X		X		X			X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

Como hemos observado previamente los materiales de Pearson - Longman, Scott Foresman y Collins no cumplen con el aspecto cultura según el marco de Coyle, por lo que tampoco cumplen con la séptima competencia clave de la LOMCE (conciencia y expresiones culturales). No obstante, estos tres materiales sí que plantean oportunidades para trabajar el resto de competencias mediante tareas y proyectos.

En lo que respecta el desarrollo de la autonomía del alumno, el material de Scott Foresman aporta propuestas de proyectos con una secuencia detallada en la que el alumno pone en práctica los conocimientos de la asignatura.

Por otro lado, Collins plantea búsquedas de información en diferentes fuentes para desarrollar la autonomía del alumno, sus destrezas cognitivas, y ayuda a la

adquisición de lengua y contenidos.

Mientras tanto, los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives proponen tareas basadas en la resolución de problemas y proyectos de corte experimental en los que se desarrollan las 7 competencias clave atendiendo a los 4 aspectos del marco de Coyle. Además, mediante estas tareas y proyectos los alumnos aprenden a desarrollar las destrezas necesarias para llegar a realizar funciones con la autonomía necesaria para superarlas. Ambos materiales también cuentan con herramientas como rúbricas de habilidad para marcar lo aprendido y las capacidades desarrolladas en la unidad. En las siguientes figuras encontramos un ejemplo de proyecto en el que se trabajan las 7 competencias y el “checklist” de lo aprendido en la unidad 6 sobre electricidad de Macmillan - Edelvives.

11 How can you check if an object is a good electrical conductor?
Find out!

1. You will need the following materials:

- a battery
- 2 wires
- a light bulb or LED
- a lemon
- a potato
- a comb
- a paper clip
- a coin

2. Remove about 2 cm of insulation from the ends of the wires.

3. Build a simple electrical circuit like the one in picture 3.

4. Place the coin between the open ends of the wires. What happens? Does the light bulb light up? What does this mean?

5. Repeat Step 4 with the rest of the objects. Does the light bulb light up when you use these objects?

6. Complete the table with your results and conclusions. Add the findings for some other objects that you would like to check.

objects to check	light on / light off	conclusion
copper coins	on	Copper coins are electrical conductors.
paper clip		
lemon		
potato		
comb		

12 Do the experiment with an object from a classmate's list.

Checklist

- I understand how electricity is produced.
- I understand the difference between static electricity and current electricity.
- I can name some of the most important inventions of the last 200 years.
- I can describe how electrical circuits function, and can build one myself.

Figura 45. Desarrollo de las 7 competencias clave y la autonomía en el libro de actividades de Macmillan - Edelvives, (2015: 36).

En la siguiente tabla se observa el último ítem sobre los aspectos relacionados con el enfoque por tareas. En ella se revisa la variedad de recursos que integran los materiales sujetos a estudio.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS

10. Aporta variedad de recursos para realizar tareas.

	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X			X		X
Scott Foresman	X		X		X			X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman se compone de un libro de texto para alumnos sin CD y un libro del profesor con CD, fichas complementarias y pruebas de evaluación. En la página web hay acceso a más fichas e ideas para tareas y proyectos. Con estos materiales se cubren los aspectos de contenidos y cognición, el de comunicación no queda completamente cubierto por la excesiva cantidad de ejercicios escritos y no hay nada dedicado al aspecto cultural.

El libro de texto para alumnos de Scott Foresman incluye un glosario de términos y un completo eje cronológico con los principales hechos históricos e inventos localizados en él. Mientras que el libro del profesor cuenta con el CD, fichas complementarias, exámenes, y pósteres. Estos materiales están enfocados al desarrollo de los contenidos, la cognición y la comunicación, pero no el aspecto cultural.

El material de Collins está compuesto por un libro de texto para los alumnos, pero éste no incluye el CD. Existe un libro de actividades, pero es independiente y opcional al libro de texto. El libro del profesor cuenta con los CDs, fichas complementarias y de evaluación, y pósteres. Estos recursos contribuyen al desarrollo de los contenidos, la cognición y la comunicación, pero no la conciencia cultural.

El material de Santillana y Richmond se compone de un libro de texto y un cuadernillo de actividades acompañados de los Cds y glosarios. Estos recursos vienen en un mismo pack puesto que son complementarios entre ellos. El libro del profesor también incluye los CDs, fichas de refuerzo y extensión, pruebas de evaluación, pósteres y flashcards. En la plataforma web encontramos fichas complementarias y lecturas descargables acordes a los contenidos y el nivel.

Macmillan y Edelvives han diseñado un material para el alumnado que se compone de un libro de texto y cuadernillo de ciencias de la naturaleza y otro libro y cuadernillo de ciencias sociales, ambos con glosario. Por tanto, el profesor cuenta con un material del docente de ciencias naturales y otro de ciencias sociales, ambos con los CDs, fichas de refuerzo y extensión, pruebas de evaluación, flashcards y pósteres. En el material del profesor también se incluyen cartas para las familias/tutores de los alumnos con información clave sobre el aprendizaje de conocimiento del medio en inglés, como son los objetivos, conocimientos de lengua y contenido, criterios y herramientas de evaluación. En la página web de acceso mediante código personal tanto para alumnos como para profesores encontramos fichas complementarias; los audios del libro de texto y cuadernillo; lecturas descargables adaptadas a los contenidos y nivel; y presentaciones de PowerPoint de los proyectos a realizar.

Tanto los materiales de Santillana - Richmond como los de Macmillan - Edelvives están disponibles en formato digital para utilizarse en ordenador o pizarra interactiva y, además, cumplen con los cuatro aspectos del marco de Coyle. A continuación, encontramos un ejemplo de los recursos digitales de Macmillan - Edelvives.

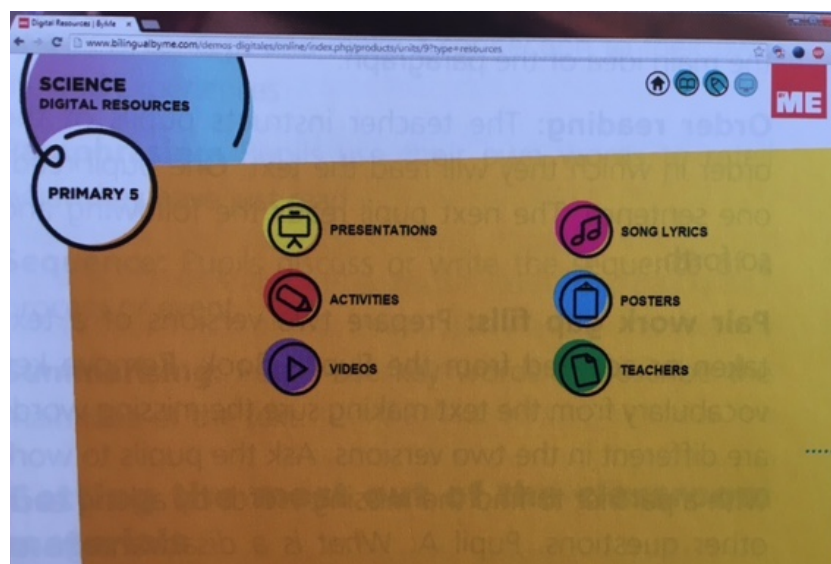


Figura 46. Recursos digitales I de Macmillan - Edelvives, (2015).

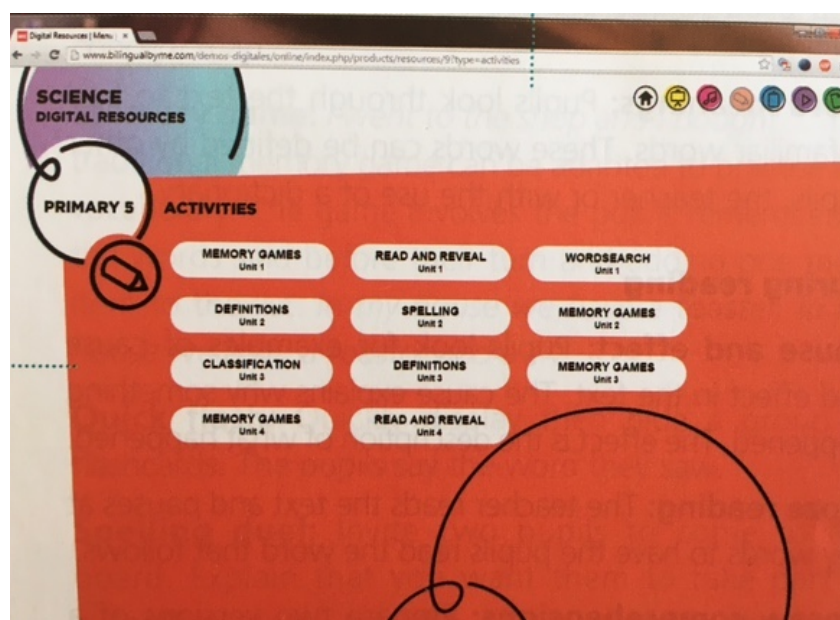


Figura 47. Recursos digitales II de Macmillan - Edelvives, (2015).

Las próximas 8 tablas se corresponden con los ítems de observación acerca de la construcción del significado o andamiaje educativo. El primer objetivo de estudio es la propuesta de tareas en las que se construya a partir de conocimientos previamente adquiridos, es decir, la construcción del aprendizaje significativo.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO								
11. Ofrece tareas en las que se construye a partir de conocimientos previos.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X			X		X
Scott Foresman	X		X			X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman plantea tareas que parten de conocimientos previos para trabajar los contenidos y la cognición, pero no la comunicación y la cultura. Al principio de cada lección propone una pregunta asociada a alguna imagen para que sirva como tarea inicial o calentamiento de lo que se verá a continuación. Con esa pregunta se repasa lo ya aprendido y se continua hacia los nuevos objetivos.

El material de Scott Foresman también plantea preguntas para hacer a los alumnos reflexionar sobre algún tema relacionado con lo que se aprenderá después. Las tareas que sugiere son sobre contenido y cognición, pero no tratan el ámbito cultura o de comunicación.

El material de Collins empieza cada unidad con una pregunta sobre la que reflexionar con ayuda de imágenes con etiquetas y un banco de vocabulario. Esta práctica trabaja los aspectos de contenido, cognición y comunicación, pero no cultura. Además, con ella se parte de conocimientos ya adquiridos y se aprenden nuevos que servirán de ayuda para trabajar la unidad.

El material de Santillana - Richmond inicia la unidad con un par de preguntas y una imagen para reflexionar y comentar en parejas o grupos. También sugiere

tareas similares integrando las 4 Cs del marco de Coyle, por ejemplo: se aporta una curiosidad y se plantea una tarea de reflexión para activar el conocimiento previo asociado al aspecto cultural presentado en el dato curioso con preguntas que activen el conocimiento previo. Al mismo tiempo, sugieren estructuras para expresarse en inglés. En la siguiente figura encontrados el dato curioso que viene acompañado de la pregunta: “What do you think about fur coats and jackets?”

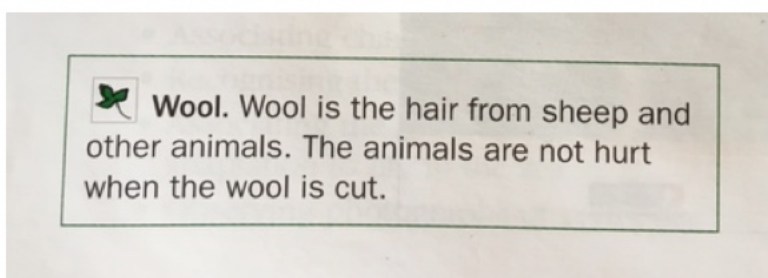


Figura 48. Construcción sobre conocimientos previos en el libro de texto de Santillana - Richmond, (2006: 42).

El material de Macmillan - Edelvives comienza con una unidad 0 o de inicio en la que se recuerdan los contenidos aprendidos en el curso anterior y sobre los que partiremos. Además, cada unidad cuenta con un póster en papel y formato digital con preguntas y sugerencias de tareas para comenzar la unidad recordando conocimientos ya adquiridos. A lo largo de la unidad también se plantean preguntas que dan lugar a la reflexión y a construir nuevos conocimientos partiendo de otros previos. En todas estas tareas propuestas se trabajan los contenidos, la cognición, la comunicación y la cultura.

En la siguiente tabla me centro en la metacognición, es decir, la conciencia del propio conocimiento a través de la oportunidad que se le da al alumnado de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del que debería ser protagonista.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO

12. Ofrece oportunidades para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

MATERIAL	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X			X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins		X		X		X		X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de contenidos y cognición al final de cada lección en la sección *Now you should know*, pero no se trabaja la reflexión sobre comunicación y cultura.

En los materiales de Scott Foresman y de Collins no hay cabida para la metacognición, pues no plantean tareas en las que los alumnos reflexionan sobre el proceso de aprendizaje.

El material de Santillana - Richmond incluye una rúbrica en la que se desglosan los contenidos para que los alumnos evalúen qué son capaces de hacer, y así completen un portfolio.

Contents

UNIT		I CAN DO IT	Read and tick ✓
1	Living things 3	I can classify living things into three kingdoms. I can describe a cell.	
2	Plants 6	I can distinguish the different parts of a plant. I can talk about photosynthesis.	
3	Invertebrates 9	I can classify invertebrates. I can describe the different arthropod groups.	
4	Vertebrates 12	I can name the characteristics of vertebrate groups. I can classify vertebrates into groups.	
5	Nutrition 16	I can locate the main organs of nutrition. I can describe the processes involved in nutrition.	
6	Matter 21	I can talk about the general properties of matter. I can identify changes of state in matter.	
7	The atmosphere 25	I can talk about the purpose of the atmosphere. I can explain the water cycle.	
8	The landscape 28	I can talk about the concept of landscape. I can identify the main inland and coastal landforms.	
9	Rivers 32	I can describe rivers and watersheds. I can distinguish the Earth's climatic zones.	
10	Population 38	I can talk about the concept of population. I can identify the causes and types of migration.	
11	The economy 41	I can identify the three economic sectors. I can describe public and private service sectors.	
12	Prehistory and Antiquity 44	I can talk about the main periods of Prehistory. I can identify and describe some Roman ruins.	
13	The Middle Ages 48	I can sequence events in Spanish history. I can talk about the importance of the Golden Age.	

Figura 49. Portfolio de Santillana - Richmond (2006).

En el libro de texto de Macmillan - Edelvives una vez terminado el repaso de la unidad se ofrece un *checklist* en el que el alumno marca su habilidad en cada uno de los objetivos a alcanzar en la unidad.

Mediante el próximo ítem de la rúbrica presentado en la siguiente tabla se observa si los materiales aportan estrategias y recursos de estudio atendiendo a las 4 Cs del marco de Coyle.

ASPECTOS SOBRE EL E ANDAMIAJE EDUCATIVO

13. Aporta estrategias y recursos de estudio.

MATERIAL	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman no aporta estrategias de estudio y el único recurso que se aporta es un breve glosario de tres páginas con definiciones en inglés al final del libro de texto.

El material de Scott Foresman tampoco aporta estrategias de estudio y como recursos únicamente encontramos las fotos de las unidades etiquetadas con el vocabulario, un eje cronológico al final del libro de texto y un glosario con definiciones en inglés.

El material de Collins también cuenta con imágenes etiquetadas como recurso de estudio, además de cuadro explicativos de vocabulario y estructuras a trabajar en la unidad y un glosario al final del libro de texto con la transcripción fonética, la definición en inglés y la traducción en castellano. En cuanto a las estrategias de estudio, mediante los cuadros del uso del inglés en contexto se aporta a los alumnos una oportunidad de desarrollo cognitivo y de conocimientos de lengua y contenido, aunque no de cultura.

El material de Santillana - Richmond aporta estrategias de estudio mediante el uso de estructuras lingüísticas destacadas en el contexto y trabajadas mediante tareas de desarrollo cognitivo, de contenidos y de comunicación, al igual que sucede

con las de cultura. Se incluyen recursos como fotos etiquetadas con vocabulario, cuadros explicativos, tareas de refuerzo y extensión en el libro de actividades, el CD con los audios del libro de texto, el portfolio de objetivos a superar y un glosario a completar por el alumno.

De manera similar, el material de Macmillan - Edelvives aporta variedad de recursos y estrategias para el estudio. Propone tareas en las que el alumno aprende los contenidos elaborando su propio material como vemos en la figura que se adjunta en la que los estudiantes deben leer el cuadro con información sobre dos etapas de la historia para poder elaborar su propio esquema de dichas etapas.

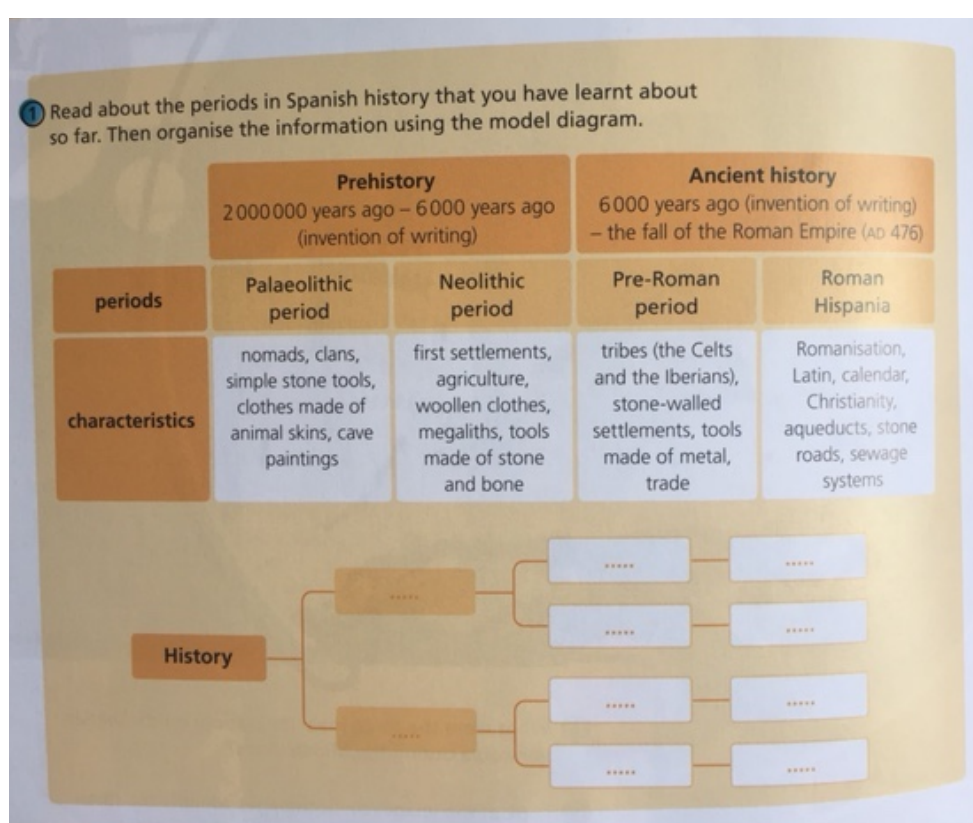


Figura 50. Estrategias de estudio en el libro de ciencias sociales de Macmillan - Edelvives, (2015: 8).

A final de cada unidad encontramos el repaso de la misma que consiste en tareas del mismo tipo en las que los alumnos diseñan sus propios resúmenes y esquemas. Al final del libro de texto hay esquemas que resumen cada unidad. El cuaderno de actividades es otro recurso de estudio en el que se plantean tareas de repaso y extensión, y un glosario a completar por los estudiantes.

Tanto los materiales de Santillana - Richmond como el de Macmillan - Edelvives cuentan con una plataforma web a la que pueden acceder los alumnos, como ya vimos en otro ítem de la rúbrica, y donde encontrarán material extra y técnicas de estudio.

En la siguiente tabla presento la relación de aspectos claves destacados en cada material en función de las 4 Cs de Coyle.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO								
14. Los aspectos claves son destacados								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X			X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman y el de Scott Foresman no destacan los aspectos clave de la unidad, exceptuando algunas palabras marcadas en negrita en algún texto. No obstante, más allá de ello no existen más evidencias de aspectos recalcados o enfatizados para destacar su importancia dentro de la unidad.

El material de Collins también marca en negrita las palabras clave en los textos, pero además, también aporta bancos de palabras para trabajar lo conocimientos de lengua y contenido, y enmarca dentro de un recuadro estructuras a emplear para llevar a cabo en tareas de adquisición de conocimientos y desarrollo de la cognición.

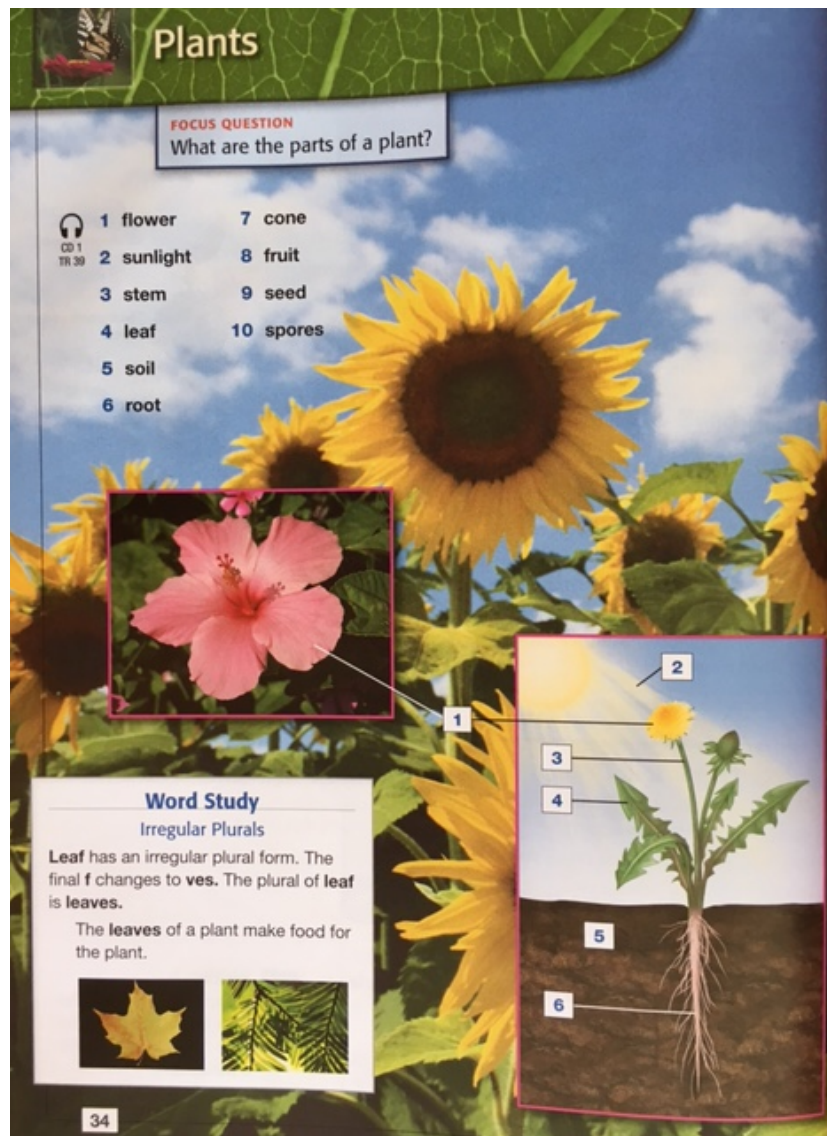


Figura 51. Aspectos clave destacados en el libro de texto de Collins, (2008: 34).

En el libro de texto de Santillana - Richmond destaca el vocabulario clave en el contexto y fuera de este enmarcándolo en recuadros con estructuras que sirvan de ejemplo. También se aportan dibujos o imágenes que sirvan de esquema o resumen. Del mismo modo, en el libro del profesor también se destacan aspectos clave de lengua y contenido, como trabajar las destrezas cognitivas y despertar la conciencia cultural. Todo ello acompañado de propuestas de tareas para realizar en clase.

El material de Macmillan - Edelvives destaca los contenidos más importantes de forma visible, atractiva para el alumnado y de diferentes formas. Encontramos globos con información clave anexos a imágenes que ayudan a comprender y dan

pie a reflexionar sobre los contenidos. También se resaltan contenidos mediante tareas a través de textos, diagramas, mapas conceptuales, tablas, ejes cronológicos, entre muchas otras tareas. Los aspectos comunicativos no se destacan mediante recuadros, pero sí que se trabajan en contexto. En el libro del profesor se enmarca los aspectos importantes a trabajar en cada lección de la unidad con propuestas de tareas.

Si resulta relevante destacar los aspectos clave de cada unidad, también es una buena práctica la previsión de dificultades que puedan encontrar los alumnos. Este aspecto es el que se observa en los materiales sujetos a estudio en la siguiente tabla.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO								
15. Se prevén las dificultades que puedan tener los alumnos y se ofrece apoyo para superarlas.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman	X		X			X		X
Scott Foresman		X		X		X		X
Collins		X		X		X		X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

En el libro de texto de Pearson - Longman no se prevén las dificultades que se puedan encontrar aportando ejercicios diferenciales ni explicaciones extras. En el libro del profesor sólo se indica los contenidos a tratar.

En el material de Scott Foresman, en la propuesta del proyecto de cada unidad se ofrecen fotos o dibujos explicativos que pueden servir de ayuda a la hora de entender el procedimiento del proyecto. En el libro del profesor sólo se incluyen los contenidos a trabajar.

En el libro de texto de Collins, tras la explicación de los contenidos se aportan estructuras lingüísticas útiles, se proponen tareas de comprensión sobre los contenidos y se trata de desarrollar alguna habilidad cognitiva. Además, cada lección de la unidad se corresponde con una página del libro de actividades para reforzar lo que se aprendió. Un ejemplo de ello lo encontramos en la figura que se adjunta bajo estas líneas.

The Amazing Octopus CD 1 TR 58

The octopus is a soft-bodied sea animal with a big **brain** and excellent eyesight. An octopus has eight arms covered with rows of **suckers**. The octopus uses its arms to catch **shellfish** it requires as food. It also uses its arms to walk along the ocean floor. Under its head is a **funnel**. If the octopus needs to move quickly, it forces a jet of water out of this funnel. It can hide by squirting out a cloud of black ink.

Word Study
Word Origins

Octopus comes from Greek word roots.

- **Octo** means "eight."
- **Pod** means "foot."

Octopus has two plurals: a regular plural form (**octopuses**) and a plural form from Greek (**octopi**).

Academic Vocabulary

An octopus	needs	food, air, water, and shelter.
	requires	

Check Your Understanding

1. You see a bird and an insect. Which animal belongs to the most common animal group?
2. How can you tell that a deer and a crab are animals?
3. What two ways can an octopus move?

Critical Thinking Making Inferences

4. Why does an octopus need to hide?

Figura 52. Previsión y apoyo de dificultades en el libro de texto de Collins, (2008: 49).

En el libro de texto de Santillana - Richmond se suplen las posibles dificultades de contenidos y cognición mediante dibujos y fotos explicativas; mientras que las dificultades del ámbito lingüístico se tratan de apoyar a través de recuadros con modelos de estructuras para que sirvan de ejemplo. En lo que al aspecto cultural se

refiere, se aportan cuadros con curiosidades que despiertan la conciencia, interés y respeto por el tema a tratar. Además, en el libro de actividades se plantea tareas de refuerzo de lo trabajado en la unidad.

Resulta interesante cómo el material de Macmillan - Edelvives trata de sortear las dificultades que puedan encontrar los alumnos a través de la variedad de tareas que se proponen en las que los alumnos aprenden los conocimientos realizando una función o tarea, en vez de simplemente recibir la explicación. Mediante la enseñanza de aprender haciendo los alumnos experimentan el conocimiento y el uso del inglés, descubren nuevas estrategias de aprendizaje y ganan autonomía para sortear cualquier dificultad. El libro de texto se complementa con las tareas del libro de actividades para reforzar y ampliar; y el libro del profesor indica las destrezas, los contenidos y las funciones lingüísticas necesarias para trabajar la unidad con éxito.

En la siguiente tabla se observa la propuesta de tareas que ofrecen algún reto al alumnado y la adecuación del nivel para alumnos de conocimiento del medio en inglés en 5º de primaria.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS								
16. Las tareas son retadoras y aptas para el nivel de los alumnos (un nivel ligeramente superior).								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson - Longman	X		X			X		X
Scott Foresman	X		X			X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan - Edelvives	X		X		X		X	

El libro de Pearson - Longman propone tareas que pueden suponer un reto para los alumnos desde el punto de vista de los contenidos y la cognición a través de los proyectos de investigación y experimentos de cada unidad. En lo que respecta al reto comunicativo, más que un reto presenta una dificultad, ya que el libro no aporta estructuras lingüísticas, expresiones o vocabulario útil para desempeñar las tareas que se proponen. Desde el ámbito cultural, no plantea retos mediante tareas de ámbito cultural, puesto que este material no cuenta con tareas en las que se trabaje el aspecto cultural.

Desde el punto de vista del contenido y de la cognición el libro de Scott Foresman presenta experimentos retadores por cada unidad. El desglose del proceso y la afinidad del experimento con los conocimientos a adquirir y destrezas a desarrollar resultan retadores, apropiados para el nivel y constructivos en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el aspecto comunicativo no es apropiado para el nivel, ya que en el libro no se aporta ninguna guía lingüística y además se requieren estructuras de un nivel superior, como por ejemplo, el uso de condicionales. Desde el punto de vista cultural, no hay reto puesto que no hay tareas de esta índole.

El material de Collins ofrece retos de contenido, cognición y comunicación mediante webquest y juegos de preguntas que deben responder buscando la información según las pautas que se den. Para resolverlos deben poner en práctica los conocimientos, destrezas cognitivas y estructuras lingüísticas que se trabajan en la lección. Al final de cada unidad también encontramos un proyecto experimental para repasar lo aprendido. Sin embargo, Collins no incluye retos culturales, ya que todas las tareas están orientadas a los contenidos curriculares de la materia.

El material de Santillana ofrece retos de un nivel apropiado que cubren las 4Cs de Coyle combinando el “Student’s” y el “Activity book”. Las tareas que se ofrecen en el libro de actividades se complementan con lo que aprendemos en el “student’s book”. Estas tareas integran de forma retadora los conocimientos de contenidos y lengua, destrezas cognitivas y cultura a través de variedad de actividades, proyectos, y experimentos.

De forma similar el material de Macmillan - Edelvives combina tareas sobre las destrezas de cognición y los conocimientos de lengua, contenido, y cultura de

forma que ofrecen un reto a superar por los alumnos. Resultan interesantes las tareas de repaso que se plantean al final de cada unidad en la que los alumnos elaboran su propio material de estudio de forma individual y grupal, como vemos en la figura que se adjunta a continuación.

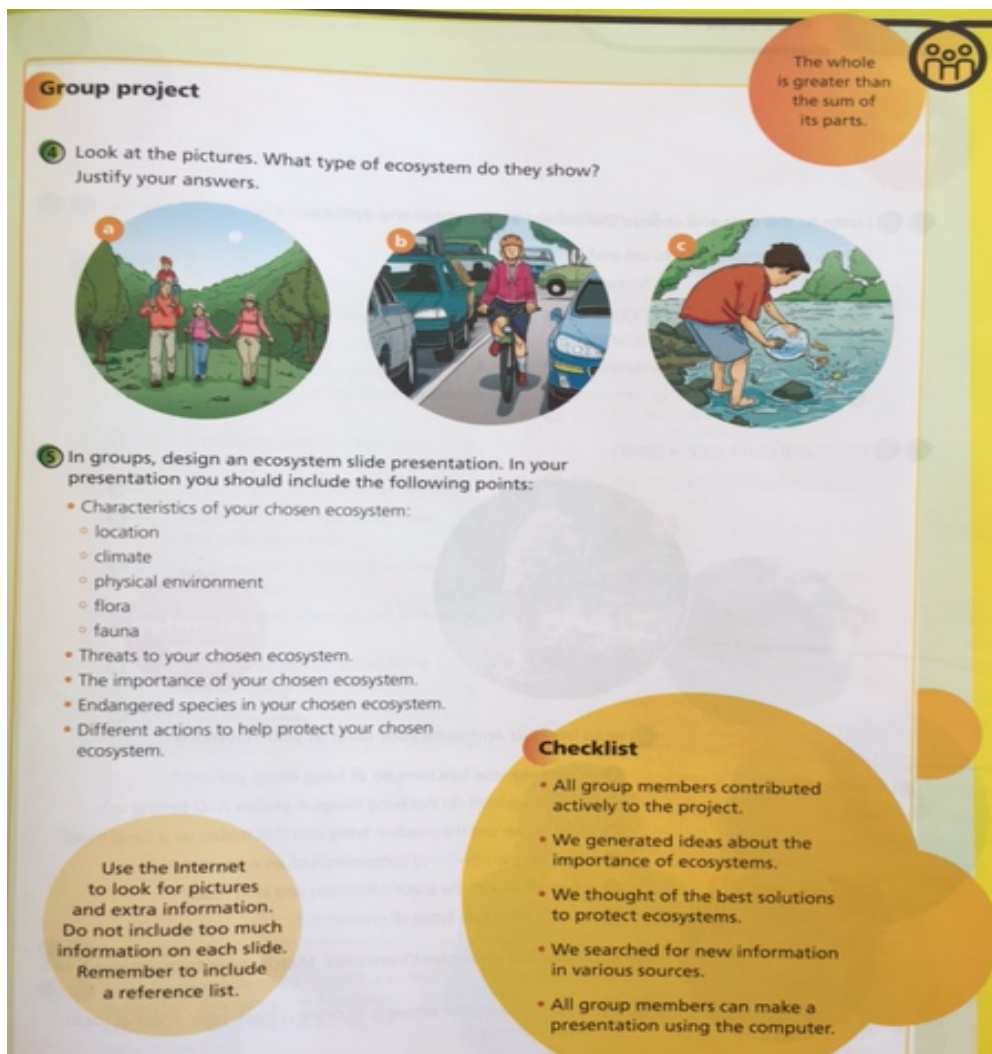


Figura 53. Retos en el libro de ciencias naturales de Macmillan - Edelvives, (2015: 35).

En la siguiente tabla observo la propuesta de tareas en los diferentes materiales en función de su compromiso con la construcción del andamio educativo. Para ello me centraré en la progresiva complejidad de las tareas disminuyendo la aportación de ayuda siempre contando con cierta asistencia o guía en la realización de las tareas.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO

17. Se desarrolla la autonomía del alumno mediante la progresiva construcción del andamio educativo.

	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X
Scott Foresman	X		X			X		X
Collins	X		X		X			X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

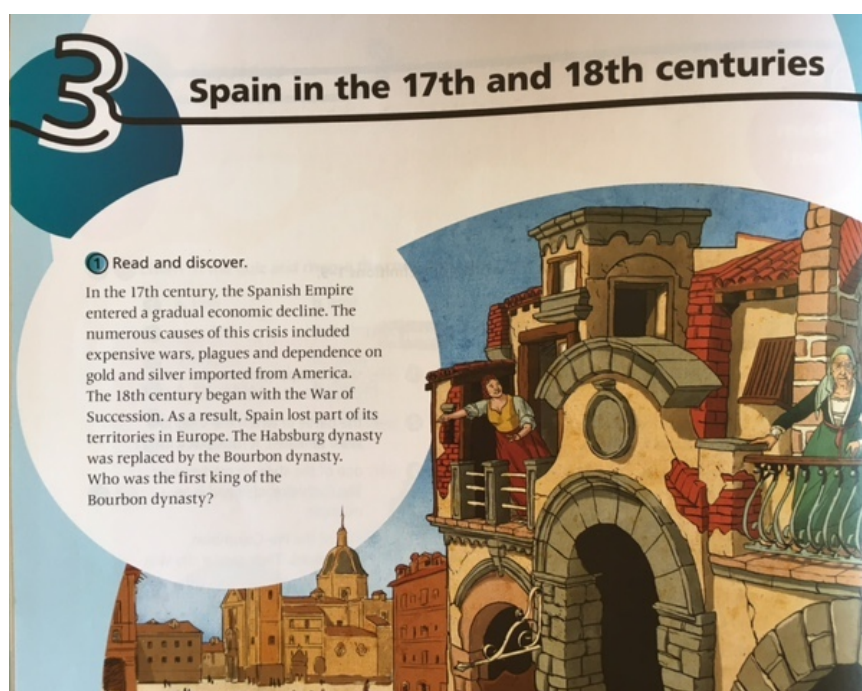
No existe progresiva construcción del andamio educativo en el material de Pearson - Longman, tan solo la propuesta de conocimientos con ejercicios de comprensión unidad tras unidad.

El material de Scott Foresman propone proyectos y experimentos secuenciados en pasos a seguir. El seguimiento de tareas hasta alcanzar el producto final contribuye al desarrollo de la autonomía, la cognición y la adquisición de conocimiento, aunque los aspectos comunicativos y cultural no quedan cubiertos con este material.

La distribución de cada unidad en el material de Collins favorece la construcción de un andamio educativo en lo que a cognición y conocimientos de contenido y lengua se refiere, aunque no en el ámbito cultural. La construcción de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, la propuesta de tareas de desarrollo cognitivo que ayudan a comprobar la adquisición de contenidos al mismo tiempo que se trabajan diferentes funciones lingüísticas son herramientas de construcción de un andamio educativo.

El material de Santillana - Richmond también contribuye a la construcción del andamio educativo mediante la propuesta de recursos que sirven de guía para la adquisición de conocimientos y desarrollo de la cognición como los cuadros con información que sirve de modelo o las tareas de refuerzo en el libro de texto y el de actividades. Además, se proponen proyectos y experimentos con pasos y fichas que sirven de guía para los cuatro aspectos del marco de Coyle.

El material de Macmillan - Edelvives combina la enseñanza de conocimientos de manera expositiva con el aprendizaje por descubrimiento. Por un lado, los alumnos son expuestos a conocimientos de contenido y lengua a través de materiales escritos, auditivos y visuales. Mientras que por otro lado también se plantean tareas en las que los alumnos deben adquirir los conocimientos y destrezas cognitivas a través del descubrimiento de la información. Esta amalgama de oportunidades construye un sólido andamio educativo que favorece el desarrollo de la autonomía del alumno que será capaz de desenvolverse por sí mismo una vez llegado el momento de retirada del andamio o guía. En la siguiente figura observamos dos ejemplos de tareas en las que el alumno debe descubrir y organizar el conocimiento, frente a la siguiente figura en la que el estudiante es expuesto al conocimiento y después debe trabajarlo para aprehenderlo.



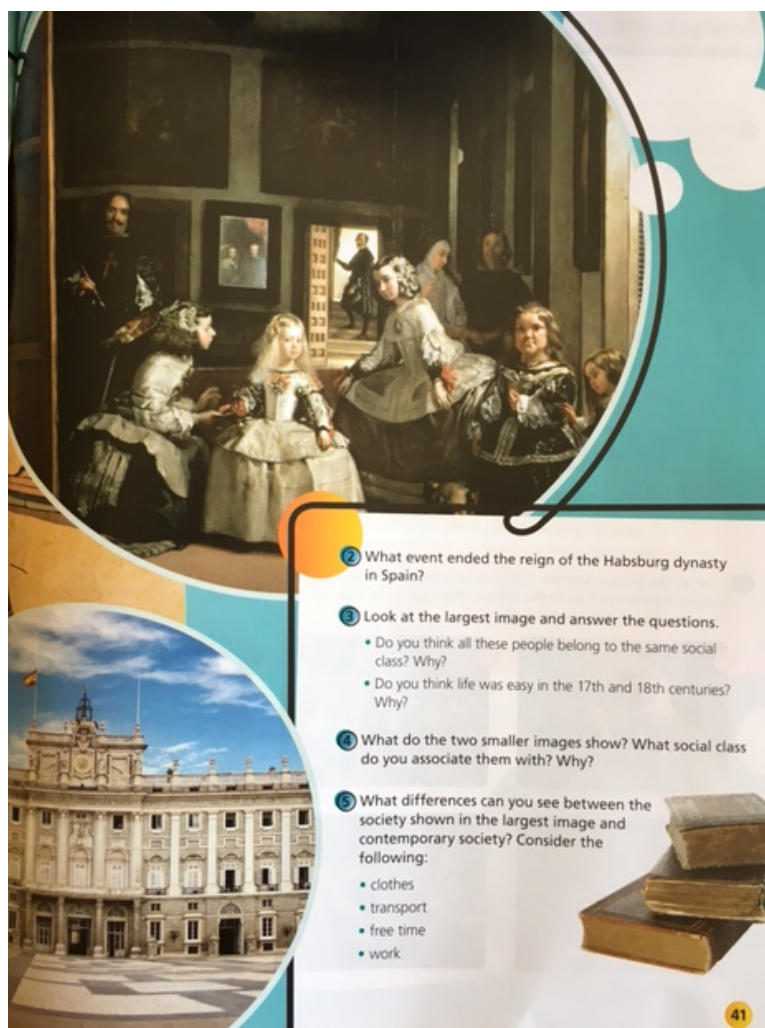


Figura 54. Construcción del andamio I en el libro de ciencias sociales, (2015: 40 - 41).

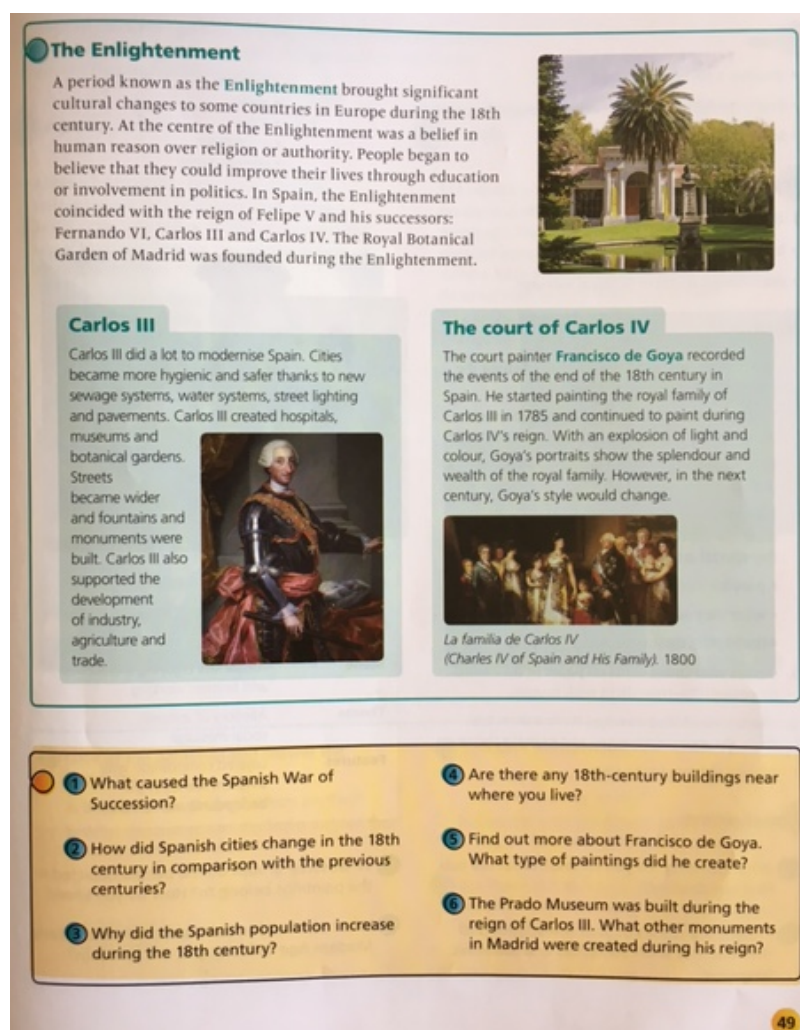


Figura 55. Construcción del andamio II en el libro de ciencias sociales, (2015: 49).

En la última tabla de la rúbrica de observación me centro en la propuesta de tareas y recursos que sirvan para crear un portfolio con las evidencias de aprendizaje de cada alumno a lo largo del curso.

ASPECTOS SOBRE EL ANDAMIAJE EDUCATIVO								
18. Plantea la creación de un portfolio a base de evidencias de aprendizaje.								
	Contenido		Cognición		Comunicación		Cultura	
MATERIAL	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Pearson-Longman		X		X		X		X

Scott Foresman	X		X			X		X
Collins		X		X		X		X
Santillana-Richmond	X		X		X		X	
Macmillan-Edelvives	X		X		X		X	

El material de Pearson - Longman no adjunta ningún recurso que pueda constituir un portfolio con evidencias de aprendizaje.

El material de Scott Foresman no aporta ningún recurso que pueda incluirse en el portfolio de los alumnos, pero sí que se pueden utilizar los resultados de los experimentos propuestos en cada unidad para elaborar uno propio. Con estas pruebas de aprendizaje constituyendo un portfolio se cubrirían los aspectos de contenido y cognición según el marco de Coyle, pero no los de comunicación y cultura, por la falta de atención a los mismos.

El material de Collins tampoco proporciona recursos para formar un portfolio, y las propias tareas que se realizan en la unidad tampoco servirían para componer un portfolio con evidencias de aprendizaje.

Sin embargo, el material de Santillana - Richmond cuenta con un desglose de los objetivos por cada unidad que se irán ticando en función de la capacidad del alumno para superarlos. También se incluyen fichas de refuerzo y extensión, fichas de proyectos y un glosario a completar por los estudiantes. Todos estos recursos constituyen plausibles evidencias de aprendizaje para constituir un portfolio. La siguiente figura constituye un ejemplo de una ficha en la que los alumnos ponen en práctica los conocimientos de lengua y contenido de la unidad respondiendo a preguntas sobre la vida diaria.

Worksheet 21. Date _____ **Tasks**
 APPLY KNOWLEDGE TO DAILY LIFE

1. Apply what you have learned to daily life. Tick (✓) and explain.

a. What happens when we put ice cubes in a full glass of water?
☒ The glass overflows.
☐ Nothing happens.

Why? M. A. Because the volume of the water increases.

b. Imagine you have three inflated balloons in your hand. You have inflated two by blowing. The other is full of helium gas. If you let the balloons go, what will happen?
☐ The one with helium will rise. The others will fall to the ground.
☐ All of them will rise.

Why? M. A. Because helium gas is lighter than air.

c. You are having noodle soup. How do you separate the liquid from the noodles with a strainer?
M. A. I pour the soup through the strainer. Only the liquid passes.
 What property of liquids are you observing? Explain.
M. A. Liquids do not have a fixed shape.

Figura 56. Evidencias para el portfolio, Ficha 21 de Santillana - Richmond (2006).

El material de Macmillan - Edelvives también ofrece fichas de refuerzo y extensión y un glosario a completar por el alumno. Otros recursos interesantes para incluir en el portfolio son el resultado de las tareas en las que el alumno organiza la información y elabora su propio material de estudio, así como el producto final de los proyectos y experimentos propuestos en cada unidad. De esta forma el alumno se crearía su propio portfolio con evidencias de aprendizaje relacionadas con las 4 Cs de Coyle.

Para concluir el capítulo 8, habiendo presentado y analizado los resultados obtenidos por varias vías de recogida de datos, procedo a discutir dichos resultados valorando su implicación en el enfoque por tareas y la construcción del significado en el marco de la enseñanza bilingüe-AICLE. Además, también se plantea una propuesta de mejora en torno al proceso de aprendizaje y enseñanza de

asignaturas de contenidos en inglés y de los materiales de los que nos servimos con tal fin.

8.3. Discusión de los resultados presentados.

En este epígrafe valoro la repercusión de los resultados obtenidos en el estudio enfocándolos a la mejora del proceso de aprendizaje y de enseñanza AICLE. Con este propósito aportó una guía de buenas prácticas en metodología integrada de lengua y contenidos.

Este estudio consiste en un proyecto en el que se intentan conjugar los beneficios de la inmersión de corte académico con las necesidades particulares de los centros, es decir, se combina los resultados positivos que se obtienen de la inmersión como son el crecimiento personal y laboral, junto con la necesidad de los centros de adaptarse a los nuevos tiempos y proporcionar a su alumnado la demanda lingüística de hoy en día.

No obstante, los proyectos de inmersión también tienen hándicaps como son la falta de profesionales cualificados y el tiempo que requiere formarse de acuerdo a esta demanda, puede que el alumnado no se encuentre preparado para ello, o la reticencia por parte de familias e incluso los centros a que se produzca un menoscabo en la cantidad y calidad de los contenidos aprendidos.

8.3.1. Discusión del proceso de aprendizaje.

Según los datos recabados en el estudio podemos afirmar que los alumnos inmersos en un programa bilingüe trabajan tanto dentro como fuera del aula con un elevado índice de participación, lo que se traduce en la ausencia de deterioro en el proceso de aprendizaje. Además, los alumnos manifiestan que prefieren trabajar en tareas comunicativas en las que deben interactuar de forma oral, lo que supone otro síntoma de que la realización de tareas en la lengua meta no les ofrece una dificultad significativa para realizar y superar las tareas encomendadas.

La preferencia del alumnado a trabajar de manera interactiva frente a la individual supone una ventaja para el componente comunicativo y la mejor adquisición de contenidos de la que debemos sacar el máximo partido. Por tanto, es

altamente recomendable la puesta en práctica de tareas en las que los estudiantes trabajen en cooperativo para desarrollar sus destrezas cognitivas, lingüísticas, así como la adquisición de contenidos. Además, el trabajo en cooperativo contribuye a la construcción del andamiaje educativo puesto que cada miembro del equipo cumple con una función que aporta guía y asistencia a la consecución de un objetivo común. Del mismo modo, la asistencia por parte de compañeros y aprender de la participación de otros es posible puesto que hay vestigios de su posibilidad al declarar que escuchan a sus compañeros cuando hablan.

Coyle, Hood y Marsh (2010: 554) consideran que del marco de los cuatro elementos que componen las dimensiones básicas de AICLE, la comunicación en la lengua meta es el componente principal puesto que es al mismo tiempo el objetivo primordial. Por esta razón, el aprendizaje integrado de lengua y contenidos está más enfocado a la adquisición de fluidez frente a la precisión gramatical, es decir, en enfoque AICLE prioriza la comunicación sobre la precisión. Por consiguiente, el hecho de que los alumnos prefieran realizar tareas interactivas en cooperativo favorece el objetivo de mejorar las destrezas comunicativas.

Si además de comunicativas las tareas son significativas y semejantes a situaciones cotidianas del entorno del alumno, el aprendizaje de la lengua está garantizado, tal y como afirma Meyer (2010: 17): “languages are acquired most succesfully when they are learned for communicative purposes in meaningful and significant social situations”. Mediante tareas interactivas con el correspondiente apoyo lingüístico, los alumnos estarán interesados en participar y su motivación propiciará el aprendizaje y desarrollo de las destrezas cognitivas y lingüísticas (Gardner, 2010).

De hecho, ello es lo que muestran los datos de las encuestas de los alumnos que confiesen divertirse en clase y disfrutan aprendiendo. En palabras de Dörnyei (2005: 65), la motivación es el primer paso hacia el complejo proceso de adquisición de una segunda lengua, cito sus palabras textuales:

“Motivation provides the primary impetus to initiate the second language learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”.

Otra Buena práctica medida en el cuestionario de alumnos y profesores es la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Los resultados de este estudio son una prueba de buena práctica, pues los profesores proponen tareas en la que los estudiantes deben aportar feedback y los alumnos afirman reflexionar sobre su propio trabajo y el de sus compañeros. De esta forma, los alumnos toman un papel principal en su propio proceso de aprendizaje y toman consciencia de lo qué hacen y cómo lo hacen. Además, la retroalimentación constituye una efectiva construcción del andamio educativo que asiste el proceso de enseñanza y que puede provenir por parte del propio alumno, de un compañero, del profesor, e incluso de una persona ajena a la clase como un miembro de la familia.

Los datos de las encuestas de los alumnos también revelan que los alumnos han desarrollado sus habilidades cognitivas y ahora son capaces de realizar tareas para las que antes necesitaban ayuda. La construcción de una guía o andamio en torno al proceso instructivo de cómo hacer algo es lo que Vygotsky (1978) propone para desarrollar la autonomía del estudiante, especialmente en la enseñanza integrada de lengua y contenido. En relación a la construcción del andamiaje para desarrollar la autonomía del alumnado, Ossess (2007) declara que el estudiante debe trabajar en tareas que le permitan conocer las operaciones y procesos mentales para resolver una tarea, saber utilizarlo y ser capaz de readaptarlas a otras situaciones.

8.3.2. Discusión del proceso de enseñanza.

La consecución de resultados óptimos también depende de otros factores que influyen de modo directo e indirecto en el buen desarrollo del programa, como son la metodología del profesorado y los materiales empleados para la enseñanza de contenidos no lingüísticos en inglés. Por tanto, bajo este epígrafe se valoran tanto las percepciones del profesorado como las acotaciones extraídas de la observación de los materiales didácticos empleados por profesores AICLE.

En primer lugar, conviene mejorar la certificación lingüística. Puesto que la herramienta de trabajo va a ser el inglés, para aquellos que aun imparten en castellano, o es en inglés, para los que ya son AICLE, lo mínimo es contar con dicha herramienta de trabajo. El 90% de profesores AICLE certifican un nivel alto de

inglés, pero existe un porcentaje (5%) que no acredita un nivel mínimo para este tipo de enseñanza.

Pero la acreditación lingüística se complementa con la formación en bilingüismo. Un centro AICLE es mucho más que una placa en la entrada del colegio. Éste debe contar con unos requisitos y comprometerse con el programa al que pertenece, por ello, aunque en torno al 70% tanto de profesores en castellano como AICLE, el 30% que no ha recibido formación supone un porcentaje negativo y una posible merma en la evolución positiva del programa bilingüe.

De hecho, según Marsh, Mehisto, Wolff, y Frigols (2001) para que la implantación del programa bilingüe AICLE tenga éxito se requieren estos cuatro componentes: una apropiada cualificación en la asignatura de contenidos no lingüísticos a impartir, la habilitación lingüística necesaria para impartir una asignatura de contenidos en esa lengua, la integración de lengua y contenidos en la metodología y la asimilación de AICLE en el centro educativo. La falta o el no correcto cumplimiento de alguno de estos requisitos supone un menoscabo en el aprendizaje del alumnado y la inestabilidad del personal educativo derivando en un programa deficiente.

Por consiguiente, un profesor que no cuenta con estas condiciones necesarias encontrará dificultades para enseñar a los alumnos, lo que con frecuencia les hace recurrir a la lengua materna para realizar lo que no es capaz de hacer mediante la lengua meta, o incluso podría simplemente traducir los contenidos sin integrar el uso de la segunda lengua (Pavón y Ellison, 2013).

Teniendo en cuenta estos requisitos, el profesor AICLE debe estar cualificado para impartir tanto los contenidos como la lengua y hacerlo de manera integrante. Para la correcta integración de lengua y contenidos, así como la asimilación de AICLE en el centro educativo debemos contar también con un material didáctico que favorezca la evolución del programa bilingüe. Por ello, en la rúbrica de observación de los materiales se analizó los materiales en función de la adecuada integración de lengua y contenidos, siendo los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives los que cumplen con la unificación de la lengua meta y los contenidos no lingüísticos.

En lo que respecta a la metodología, la mayoría de los profesores tanto de castellano como de AICLE no aciertan en la metodología a seguir en función de los objetivos trazados por el programa AICLE. Predominan los docentes que no emplean el enfoque basado en tareas ni el aprendizaje por proyectos con bastante frecuencia. Aunque sí que aumentan los porcentajes a la hora de hablar del trabajo en cooperativo, el cual se puede decir que es la última moda. No obstante, son negativos los resultados arrojados en torno al uso del Portfolio Europeo de las Lenguas, un recurso que debería estar tan de moda como el cooperativo. Otros investigadores como Rubio Mostacero (2009) o Pérez Cañado (2014) obtuvieron resultados similares en sus estudios al observar que los profesores son conscientes de los objetivos de AICLE, pero que no están familiarizados con las características metodológicas de esta enseñanza ni cómo llevarlas a la práctica.

Sim embargo, materiales como los de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives plantean oportunidades en las que se trabaja por tareas, proyectos, y cooperativo, además de contar con recursos para crear un portfolio de evidencias de aprendizaje. Lo que indica que estos materiales están bien diseñados para cumplir los objetivos AICLE siempre y cuando el profesor decida llevarlos a la práctica, sino serán oportunidades ofrecidas en vano.

Al respecto, Cabezas Cabello (2010) afirma de manera acertada que AICLE no tendrá éxito si los docentes no cuentan con materiales apropiados, sin embargo, según mi estudio existen un porcentaje de profesores que no emplean estrategias metodológicas con el enfoque por tareas, proyectos y el portfolio a pesar de contar con los medios para ponerlos en práctica mediante los libros de texto con los que trabajan. No obstante, también hemos analizado materiales en este estudio los cuales no cumplían con estas estrategias.

Por otro lado, la mayoría de profesores encuestados afirman ser conscientes de las debilidades y fortalezas de sus alumnos y declaran darles material y recursos alternativos a lo que se propone en el libro de texto. Tras el análisis de los materiales de texto hemos visto que los materiales de Collins, Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives ofrecen fichas, proyectos e ideas para reforzar y ampliar lo trabajado en la unidad. Resulta difícil compaginar las funciones del profesor con la búsqueda de materiales y recursos alternativos pero que estén asociados a los objetivos de la unidad. Por ello, lo idóneo sería que estos recursos los ofrecieran

todas las editoriales y que los profesores se sirvan de ellos para reforzar el proceso de aprendizaje. Coincidentes son las palabras de Coyle, Hood y Marsh (2010: 86) quienes previamente observaron lo siguiente:

“In contrast to the vast English language teaching coursebook and resource market, there are very few ready-made CLIL materials available”.

Moore y Lorenzo (2007: 28) también están de acuerdo en la escasez de libros de texto que integran lengua y contenidos y enumeran tres posibles soluciones para el docente AICLE:

- Producir sus propios materiales,
- Emplear materiales auténticos, aunque no siempre relacionados con el tema,
- Adaptar materiales reales que puedan estar en línea con los objetivos didácticos.

De las percepciones del profesorado extraídas a través del cuestionario también observamos el porcentaje de profesores AICLE (65%) que afirman realizar tareas significativas, y el 55% de los mismos reconocen la importancia de la compleción de las mismas con asistencia. Según Vygotsky (1978) cuando un experto aporta el apoyo que necesita un aprendiz para completar una tarea, dicho proceso de asistencia se conoce como construcción del andamiaje educativo. Si además de la asistencia por parte del profesor o de un compañero, las tareas resultan del interés del alumno y se ajustan a situaciones reales y cotidianas, la probabilidad de éxito en el proceso de aprendizaje es elevada. Conforme a los datos presentados previamente, el 100% de los profesores tanto de castellano como AICLE dicen proponer tareas que puedan captar el interés de los alumnos y el torno al 95% de los profesores encuestados plantean tareas fieles a situaciones reales.

Numerosos son los estudios realizados sobre el desarrollo del aprendizaje permanente como los de Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010), García (2011), Bernaus Furlong, Jonckheere, y Kervran, M. (2013), Devos (2015). Todos ellos tienen en común dos elementos clave para propiciar el aprendizaje permanente en la enseñanza AICLE: tareas que capten el interés del alumnado y situaciones cotidianas que se asemejen a su realidad. Por tanto, podemos afirmar que en este sentido los profesores encuestados en ambos cursos escolares van por el buen

camino hacia una enseñanza significativa y efectiva.

Conectando las percepciones de los profesores, las necesidades del alumnado, y las teorías de investigadores expertos en la materia, observamos en la rúbrica de materiales didácticos que la mayoría proponen tareas que puedan captar el interés de los estudiantes, ya que ese es el objetivo de las editoriales. No obstante, no todas aportan tareas que se ajusten al marco de las 4 Cs de Coyle, exceptuando los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives que sí lo hacen.

Un docente bien cualificado con la acreditación lingüística necesaria para enfrentar con éxito la tarea de enseñar de manera integradora lengua y contenidos debe ser capaz de programar en función de los objetivos y circunstancias del alumnado y el tiempo que requiere, pero también debe saber improvisar atendiendo a las circunstancias que surjan en cualquier momento. Los profesores de ambos cursos sujetos a estudio reconocen ser capaces tanto de programar como de innovar en la misma aula, lo cual supone un indicio de que cuentan con competencias inherentes al rol del profesor, como son la organización, planificación, previsión, creatividad, capacidad de resolución de conflictos, y versatilidad.

Pero para poder emplear con precisión todas estas destrezas también se necesitan habilidades reflexivas y de crítica. Aportando críticas constructivas sobre la labor de los alumnos, sus logros y fallos, así como de nuestra función docente es un saludable ejercicio con múltiples beneficios.

De los resultados presentados destaca el porcentaje de profesores que admiten no reflexionar con frecuencia sobre el trabajo de sus alumnos, un 45%, mientras que por lo general sí que reflexionan sobre su propia función docente. Las ocasiones en las que se reflexiona sobre el propio trabajo o sobre el de los alumnos es un buen ejercicio de evaluación y mejora. En cuanto a las oportunidades de desarrollo del pensamiento analítico y crítico, existe un 5% de profesores AICLE que nunca ofrecen la ocasión de analizar, evaluar y reflexionar sobre su propio trabajo. Por tanto, este porcentaje, aunque no es elevado, sí que es negativo puesto que la falta de oportunidades para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje se traduce en una merma en las capacidades cognitivas de los alumnos de estos profesores

frente a otros que si trabajan sus habilidades cognitivas.

Abundan los estudios sobre los beneficios y técnicas para aportar retroalimentación a los alumnos o ellos entre sí, como los de Ellis (2005), o Brookfield (2011), para involucrar a las familias como la enciclopedia de Weil y Kincheloe (2004), pero las teorías principales sobre las que se fundamenta esta tesis en lo que desarrollo del pensamiento crítico se refiere son la Taxonomía de Bloom (1956) y la clasificación de Anderson y Krathwohl (2001).

Mención aparte merecen Genesee y Hamayan (2016), quienes además de aportar técnicas de mejora de las capacidades reflexivas se centraron en un contexto AICLE con el fin de construir andamio educativo.

Respecto al registro de evidencias de aprendizaje, ya sean fallos o logros existe un 5% de profesores AICLE que nunca lo hacen, un 30% que lo hacen a veces y entre un 55 y un 10% que admiten registrar datos con frecuencia y siempre, respectivamente. Múltiples son las razones por las que llevar un registro de lo realizado en clase y los resultados obtenidos con la tarea realizada, por ejemplo, éstos pueden ser mostrados a los alumnos y sus familias para que sean conscientes de lo que están haciendo en clase. El registro es también una útil herramienta de calificación y evaluación para uno mismo e incluso en caso de sustitución, que el profesor que temporalmente cumplan esas funciones cuenta con unos conocimientos orientativos.

A la hora de presentárselo a los alumnos y transmitírselo a las familias nos podemos servir de estrategias como la gamificación, es decir, utilizando recursos propios de los juegos en otro ámbito, en este caso, en la evaluación. Podemos emplear un sistema de sellos o insignias a coleccionar a medida que se realiza la tarea encomendada. De esta forma el alumno puede comprobar de una manera visual y divertida si su evolución está siendo positiva o negativa. La gamificación es una beneficiosa estrategia para motivar a los alumnos y hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje.

Lo último que me gustaría evaluar sobre el proceso de enseñanza son las percepciones del profesorado acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer. Según las gráficas el 100% de los alumnos AICLE entienden las explicaciones del profesor siendo este dato un barrunto de que el idioma no es un óbice para

comprender los conocimientos. En lo que respecta la producción varía de un 45 % de alumnos que son capaces de elaborar respuestas extensas, a un 100% que desarrollan respuestas breves, y un 70% que se comunica de manera espontánea. Estas percepciones reflejadas en datos numéricos son un vestigio de que el programa está siendo aceptado por el alumnado de manera correcta y que no está produciendo ningún menoscabo significativo en la adquisición de conocimientos y del inglés como segunda lengua.

No obstante, hay bastantes aspectos que, como acabamos de evaluar, necesitan mejorar, y es por ello que dedico el siguiente epígrafe al desarrollo de una guía de buenas prácticas con el fin de mejorar en la implantación del programa AICLE.

8.3.3. Guía de buenas prácticas AICLE.

La guía de buenas prácticas AICLE tiene por objeto ofrecer una visión general sobre cómo continuar con la implantación del programa bilingüe en el centro escolar con éxito. Más allá de las condiciones necesarias estipuladas por las Escuelas Católicas de Madrid para ser un centro BEDA, a continuación, se estipula los requisitos para que no exista menoscabo en el desarrollo del aprendizaje del alumnado ni merma en la calidad de enseñanza ofertada en el centro.

En primer lugar, comienzo con la **cualificación del profesorado AICLE**. El docente que desempeñe la tarea de integrar lengua y contenidos no sólo debe contar con la titulación necesaria para impartir en cada nivel educativo e incluso para cada especialidad, sino que también debe acreditar su habilitación lingüística que le capacite para impartir su especialidad a través de la segunda lengua. Por tanto, el profesor de primaria debe certificar **su título que le cualifica profesionalmente** para esta etapa, y si fuera necesario, de la especialidad, como es el caso de educación física o música. Además de ello, el profesor AICLE debe **certificar su nivel en inglés** a través de un organismo oficial **según el MCERL**. Como mínimo a comienzo de la implantación un profesor debería acreditar un B2 para ser capaz de impartir una asignatura de contenidos no lingüísticos en inglés, superando su propio nivel en los siguientes dos años a un C1.

Además, el docente AICLE debe renovarse mediante la **formación continua** enfocada en metodologías innovadoras, el uso de nuevas tecnologías y perfeccionamiento de las competencias comunicativas asistiendo a cursos, jornadas, encuentros, experiencias de inmersión, programas de intercambio, entre muchas otras opciones.

La cualificación del profesorado también engloba las **competencias** que el equipo docente debe adquirir y desarrollar con el fin de aportar una enseñanza bilingüe de calidad. Estas competencias son las siguientes:

- Lingüística
- Metodológica
- Interpersonal
- Reflexiva
- Colaborativa

Como se indicaba sobre estas líneas, el profesor AICLE debe certificar un nivel de inglés según el Marco Común Europeo apto para la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Además, debe perfeccionar la *competencia comunicativa* para ser capaz de impartir contenidos a través del inglés a alumnos con un nivel lingüístico posiblemente inferior al suyo, lo cual incluye cierto grado de dificultad, aunque también podría darse el caso de alumnos que sean nativos en la lengua que integra los contenidos, lo que no debería suponer una mengua en el aprendizaje de este tipo de estudiantes.

La segunda de las competencias enumeradas consiste en el desarrollo de *habilidades didácticas* para este tipo de enseñanza inclusiva. AICLE no es la mera traducción de los contenidos al inglés, sino que implica un innovador cambio metodológico mediante estrategias como el empleo del enfoque por tareas, la construcción del significado o andamio educativo, el trabajo por proyectos de manera individual y en cooperativo, la integración de las nuevas tecnologías, estrategias de gamificación, el uso de recursos adscritos al Marco Común Europeo como el Portfolio Europeo de las Lenguas, etcétera.

Por consiguiente, con el fin de llevar a cabo una efectiva enseñanza AICLE, el profesor debe servirse de herramientas didácticas innovadoras y efectivas. En este estudio hemos revisado los múltiples beneficios del **enfoque por tareas** y

además hemos analizado materiales didácticos expresamente diseñados por editoriales que están preparados para la enseñanza AICLE mediante el enfoque por tareas.

Por otro lado, este tipo de enseñanza que abarca el doble objetivo de la lengua y los contenidos debe servirse de un aprendizaje efectivo y permanente, por ello, es necesario construir un **andamio educativo** que edifique conocimientos significativos de por vida y que además desarrolle la autonomía del alumno para desenvolverse en situaciones cotidianas por sí mismo. En este proyecto de investigación también hemos analizado materiales didácticos de editoriales que integran la construcción del significado en sus unidades.

Del mismo modo, la mayoría de los materiales didácticos de la industria de las editoriales incluyen propuestas de **aprendizaje por proyectos y trabajo en cooperativo**, dos enfoques con numerosos beneficios en el aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades necesarias en la vida cotidiana. En consecuencia, la integración de técnicas de cooperativo y la realización de proyectos que permitan a los alumnos experimentar con la lengua y los contenidos son dos buenas prácticas a incluir en la función docente.

Dado que nos encontramos inmersos en una era plenamente tecnológica es de obligado cumplimiento el uso de las **nuevas tecnologías**, pero ésta se convierte en una ardua y tediosa tarea para el profesor que debe guiar a unos nativos tecnológicos. Por ello, mediante la formación continua nos podemos actualizar en la nuevas corrientes y estrategias que podemos incluir en nuestra programación didáctica de forma que integramos lengua y contenidos por medio de las nuevas tecnologías. Por ello, son más que abundantes y variados los recursos que diseñan y aportan las editoriales para trabajar de forma complementaria en cada unidad del currículum.

A través de la formación continua y la indagación de nuevas metodologías innovadoras que además integren las nuevas tecnologías, podemos encontrar estrategias como **flipped classroom o clase invertida**. Este novedoso enfoque que le da la vuelta a tu clase consiste en centrar el proceso de aprendizaje en torno al alumno, convirtiéndolo en el protagonista de su propio aprendizaje. Mediante técnicas de andamiaje como la secuenciación y monitorización en la realización de

tareas, los estudiantes son capaces de elaborar sus propias evidencias de aprendizaje que servirán para invertir el origen de los conocimientos. De este modo, el alumno empleará recursos cotidianos como papel o cartulinas, o las nuevas tecnologías, como una presentación o un vídeo explicativo, para crear una evidencia de lo que ha aprendido y explicarlo a los compañeros. Así, los alumnos aprenden experimentando y creando, y lo refuerzan enseñando a sus compañeros como si ellos fueran el profesor. Esta técnica también ofrece la oportunidad de aportar feedback sobre el trabajo personal y el de los compañeros. Tratándose de una metodología bastante completa y que además capta el interés del alumnado es digna de ser integrada en la programación AICLE.

Otra propuesta metodológica es el uso de estrategias de **gamificación**. Como vimos en el epígrafe anterior la gamificación consiste en el empleo de herramientas propias de los juegos en un contexto no lúdico y cotidiano, en este caso, en la enseñanza AICLE. Con el fin de hacer el aprendizaje más interactivo, motivador y retador para los alumnos se establecen sistemas de bonificación por medio de sellos, insignias, rankings, o superación de niveles, entre otros, que irán obteniendo conforme superen las tareas encomendadas. De esta forma, no sólo hacemos de la rutina algo lúdico, sino que también es una buena forma de aportar retroalimentación de manera inmediata, ya que el estudiante puede comprobar si está evolucionando de forma positiva si acumula bonificaciones que se traducen en evidencias de aprendizaje y herramienta de evaluación.

En el ámbito de las innovaciones didácticas, con el propósito de mejorar las competencias metodológicas propongo el empleo del **Portfolio Europeo de las Lenguas** como recopilación de evidencias de aprendizaje. Ésta herramienta descrita en la parte teórica de esta tesis e incluida en algunos materiales didácticos diseñados por editoriales, resulta una herramienta útil para el aprendizaje, la evaluación y la reflexión. Su inclusión en la programación AICLE aportará excelentes resultados tanto para los alumnos, quienes adquirirán los conocimientos de manera efectiva y tendrán la posibilidad de reflexionar sobre lo aprendido y lo realizado, como para los profesores, quien se pueden servir del PEL como herramienta de evaluación. Tanto la evaluación como la reflexión pueden venir complementarse con **rúbricas y dianas de aprendizaje** para guiar el proceso analítico y crítico.

Otra de las competencias con las que el docente debe contar es la interpersonal, con la que se hace referencia a la habilidad de tomar consciencia de la realidad del grupo de alumnos y de cada uno de ellos en particular, y actuar en consecuencia. A través de la observación, la indagación, el análisis y la reflexión el profesor puede recabar datos sobre las circunstancias, los intereses, las debilidades y las fortalezas. El registro de las mismas es un buen ejercicio para evaluar y programar de manera efectiva.

Por otro lado, con la *competencia interpersonal* también hacemos referencia a las funciones que desempeña cada participante del proceso de enseñanza y aprendizaje. El correcto desempeño de nuestras funciones teniendo en cuenta a cada uno de los integrantes favorecerá la creación de un apropiado y agradable **clima de trabajo**, en el que todos interactuamos y aprendemos los unos de los otros. Por ello, es esencial una favorable coordinación horizontal y vertical entre profesores de diferentes materias, auxiliares de conversación, coordinadores de bilingüismo, jefes de estudios y equipo directivo. Al mismo tiempo, dentro del aula también es beneficiosa la creación de una apropiada atmósfera para que ni alumnos ni profesores se sientan frustrados o inseguros al cumplir sus funciones.

La cuarta competencia del profesor AICLE es la *reflexiva*, la cual implica el **desarrollo del pensamiento analítico y crítico de alumnos y profesores**. Los profesores deben ser capaces de analizar todos los agentes que entran en juego en el proceso de aprendizaje y enseñanza para poder actuar en consonancia, pero al mismo tiempo también deben brindar a sus alumnos oportunidades en las que desarrollen el pensamiento analítico y crítico. La industria de las editoriales ofrece variedad de herramientas y propuestas de tareas para que alumnos y profesores reflexionen sobre el proceso en el que están inmersos. El desarrollo cognitivo es una de las piedras angulares para la construcción del significado y la evolución como personas autosuficientes.

La última de las competencias del profesorado AICLE es la *colaborativa*, es decir, la capacidad de cooperar con otras personas para alcanzar un objetivo común, en este caso, una enseñanza AICLE de calidad. Si deseamos todos los participantes deben cooperar, aportar ideas, apoyarse entre sí, e involucrarse en el proyecto AICLE. No basta con cumplir unos requisitos a nivel personal y dar cada uno su clase, cada miembro del equipo docente debe trabajar de manera individual

dentro del grupo para alcanzar los objetivos establecidos.

El desarrollo de la competencia colaborativa me lleva a proponer una apropiada **monitorización del auxiliar o asistente de conversación**. Como vimos con anterioridad, todos los centros BEDA cuentan con el apoyo de un auxiliar de conversación que asisten en las funciones comunicativas dentro del aula. Aunque las Escuelas Católicas se encargan de la contratación y formación de los auxiliares, ello no es suficiente. Una vez que el auxiliar se haya incorporado al centro educativo de trabajo, todos los miembros del equipo docente deben reunirse con regularidad y guiar al auxiliar en su función de asistencia. Ésta no es tarea exclusiva del coordinador de bilingüismo o una reunión que se pueda suprimir, pues con frecuencia tenemos dentro del aula un profesional sin plena consciencia de lo que se espera de él, cómo tiene que hacerlo, cuáles son las circunstancias del grupo, qué necesitan reforzar los alumnos, etc.

Desde el punto de vista de la implantación del programa bilingüe en el centro educativo, otro aspecto a sugerir como plan de mejora es la redacción de un **Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)**, es decir, la programación prevista para cada una de las etapas y niveles, con sus objetivos, resultados deseados, pero fundamentalmente con una clara metodología de ideología común a todos los docentes de asignaturas de contenidos en inglés. La metodología y estrategias plasmadas en la Proyecto Lingüístico de Centro se convertirán en el dogma didáctico del colegio. Sin embargo, este dogma no es algo estático e inflexible, pues el PLC conviene revisarlo, renovarlo y actualizarlo conforme se hayan sorteado las experiencias didácticas del curso. De este modo, cada año el colegio contará con un poderoso recurso de guía y consulta optimizado a base de experiencia.

Al hilo del modelo lingüístico de cada centro también propongo que éste sea presentado y explicado a las familias y a los alumnos por dos razones fundamentales: la primera porque los alumnos y sus familias también son protagonistas de este proceso de enseñanza y aprendizaje y ésta es una buena oportunidad para hacerlos partícipes. La segunda razón es porque en este PLC también nos sirve para orientar a los estudiantes y sus familias sobre cómo afrontar las asignaturas, aportando pautas y consejos para superar con éxito el curso.

Si bien no se desea redactar un Proyecto Lingüístico de Centro, también

propongo que el colegio establezca unos **claros objetivos lingüísticos** por años académicos, por supuesto, sin que lleguen a ser demasiado ambiciosos. Por ejemplo, participación en proyectos, talleres o dinámicas que integren la lengua inglesa y contenidos, o certificando el nivel lingüístico según el MCERL a través de organismo oficiales como la universidad de Cambridge.

Para no aventurarse de forma insensata y fracasar en el proyecto lingüístico a modo de propuesta considero que lo más razonable sería continuar con una **progresiva implantación** del programa bilingüe en función del grado de dificultad de las asignaturas de contenidos y atendiendo a qué profesores cuentan con la habilitación lingüística y la cualificación para ello. De este modo, no conviene dejarse llevar por lo que suceda en otros centros educativos, ni por qué está de moda en integración de lengua y contenidos. Ergo, tal vez en la mayoría de colegios sean las ciencias de la naturaleza las que frecuentemente se adaptan a AICLE, pero también debemos sopesar el escollo que puede provocar ciertas asignaturas en el rendimiento académico de los alumnos. De forma similar, tampoco deberíamos dejarnos llevar por modas como domótica, asignatura en auge donde las haya. Corremos el riesgo de fracasar si ofertamos asignaturas si calibrar que el equipo docente o el alumnado están preparados para impartirlas o recibirlas según AICLE.

Con el fin de construir un correcto andamio educativo es necesario servirse de un **apropiado material didáctico** que guíe el proceso de consecución de objetivos escolares. Atendiendo a las 4 Cs del marco de Coyle (2007), conocimiento, cognición, comunicación y cultura, un material que contribuya a la enseñanza AICLE debe reunir los siguientes requisitos:

- ✓ Presentar los objetivos y el proceso de aprendizaje en el libro de texto para que puedan ser consultados por los profesores, alumnos y familias.
- ✓ Cumplir con lo estipulado por el currículum educativo vigente.
- ✓ Proponer tareas interesantes y motivadoras para los alumnos.
- ✓ Integrar lengua y contenidos.
- ✓ Plantear tareas interdisciplinares.
- ✓ Secuenciar las tareas hasta alcanzar un producto final, siguiendo estrategias metodológicas como el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos.
- ✓ Trabajar las cuatro destrezas lingüísticas.

- ✓ Emplear funciones lingüísticas apropiadas
- ✓ Ofrecer la oportunidad de desarrollar las 7 competencias clave y en especial la autonomía del alumnado.
- ✓ Aportar variedad de recursos para realizar diferentes dinámicas y tareas.
- ✓ Construir nuevos conocimientos a partir de otros previos ya adquiridos.
- ✓ Dar la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- ✓ Aportar estrategias y recursos de estudio.
- ✓ Destacar los aspectos claves.
- ✓ Prever las dificultades que puedan encontrar los alumnos y aportar apoyo para las mismas.
- ✓ Proponer tareas retadoras y aptas para las capacidades del alumnado siendo de un nivel ligeramente superior.
- ✓ Desarrollar la autonomía del alumno mediante la progresiva construcción del andamio educativo.
- ✓ Plantear la creación de un portfolio a base de evidencias de aprendizaje.

La elección del material didáctico adecuado para el centro, los objetivos establecidos en el proyecto lingüístico y la demanda del alumnado es una tarea que debería plantear como mínimo los criterios que acabo de mencionar.

La correcta implantación y evolución del programa AICLE es un proceso continuo con cuantiosos factores a valorar y mejorar, por ello, sobre todas las pautas que acabo de proporcionar destaco la reflexión sobre el programa para mejorarlo en función de la experiencia de cada centro, es decir, indagar, analizar y reflexionar sobre la propia experiencia para optimizar el sistema y así, hacer del centro educativo un andamio que guía y sustenta el aprendizaje hasta que llegue el día en el que pueda ser retirado para trabajar con autonomía.

9. CONCLUSIÓN.

A la luz de los datos que se han recogido en esta investigación, junto con las pertinentes respuestas a los objetivos generales y específicos planteados, se añaden unas conclusiones especiales plasmadas en una propuesta de buenos hábitos y conductas en el aula AICLE. Los resultados recogidos en el estudio, su análisis y evaluación se traducen en una ayuda para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje AICLE componiendo los inicios de nuevas líneas de acción.

Bajo mi propia experiencia como profesora y formadora de coordinadores BEDA, el interés de los alumnos hacia la asignatura está estrechamente relacionado con el establecimiento de valiosas relaciones entre profesores y alumnos, así como entre éstos mismos. Para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo con éxito, se necesita recurrir a estrategias que permitan a los estudiantes tratar con tareas significativas, las cuales son didácticas, retadoras, motivadoras y entretenidas al mismo tiempo.

La necesidad de estudios acerca de las competencias y funciones docentes AICLE despertó mi motivación para llevar a cabo este proyecto de investigación en el que se fomenta el uso del enfoque por tareas y la construcción del significado para un óptimo desempeño de la labor del profesor bilingüe-AICLE. Los resultados extraídos me llevan a animar a la mejora de la calidad de la enseñanza AICLE mediante la formación del profesorado AICLE y el desarrollo de las competencias propias de un profesional tan específico y de complejo desempeño.

A continuación, procedo a trazar las conclusiones relativas a los objetivos generales y específicos de este proyecto de investigación.

9.1. Conclusiones sobre los objetivos generales y específicos.

La motivación de esta investigación gira en torno al enfoque por tareas y la construcción del significado como estrategias metodológicas efectivas en un contexto AICLE. Partiendo de esta motivación los objetivos generales que establecí son los siguientes:

- 1) Analizar las características de la implantación correcta de un proyecto AICLE.

- 2) Examinar hasta qué punto el enfoque por tareas promueve el desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumno en un contexto bilingüe AICLE.
- 3) Medir el grado de influencia en la asimilación de los contenidos y la construcción del significado en el alumnado.

El primer objetivo general que determinó la naturaleza de esta tesis es el análisis de las características de la correcta implantación de un proyecto AICLE. Con tal fin, previamente se realizó una revisión de las numerosas iniciativas, proyectos y estudios llevados a cabo para impulsar la enseñanza de lenguas y el plurilingüismo.

Al comienzo del eje cronológico que marca el axis vertebral de la evolución de la enseñanza de segundas lenguas fechamos la creación del Consejo de Europa en 1949. Dicha organización se fundó con el fin de unificar democracias parlamentarias europeas y en cooperación llevaron a cabo iniciativas dirigidas a mejorar diferentes ámbitos, pero en el de la educación y cultura diseñaron el Proyecto en Lenguas Modernas en 1971. Este proyecto definía las funciones que un aprendiz de una segunda lengua es capaz de realizar, lo que derivó a la publicación del Threshold Level en 1975, estableciendo un marco de habilidades comunes a todas las lenguas dividido en niveles en función de su superación y correspondiente acreditación. Finalmente, en 2001 el Consejo de Europa (2001a) redactó el Marco Común Europeo de las Lenguas para aportar una guía estándar en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. El MCERL venía acompañado del Portfolio Europeo de las Lenguas como herramienta complementaria de apoyo en el que se recopilaban evidencias de las habilidades lingüísticas para comunicarse en situaciones reales. A raíz de todos estos pasos en el campo educativo surgieron múltiples iniciativas y políticas educativas para fomentar la enseñanza bilingüe, como por ejemplo, el enfoque AICLE.

Al respecto, Marsh *et al.* (2010) describen AICLE como el enfoque educativo en el que la segunda lengua se emplea como herramienta para alcanzar un doble objetivo: enseñar y aprender contenidos no lingüísticos y dominar la lengua meta en sí. Fijado este doble objetivo el programa AICLE debe integrar áreas de contenidos con la segunda lengua y reparar en la colaboración por parte de profesores de diferentes asignaturas para que se cumpla una correcta implantación de la enseñanza (Coyle, Hood, y Marsh, 2010).

Las características clave de la práctica AICLE según Coyle, Holmes y King (2009: 14) integran una amalgama de buenas prácticas basadas en contenidos apropiados, es decir, significativos, novedosos y relevantes; la incorporación del entendimiento intercultural donde la cultura lidera hacia un amplio espectro de diversa interpretación; procesamiento cognitivo personalizado y avalado; y una progresión de experiencias que construyen un andamio o aprendizaje significativo fundamentado en los contenidos y lengua a aprender. Estas características dibujan el marco de las 4 Cs de Coyle (2010) basado en la enseñanza enfocada en la adquisición y desarrollo de conocimientos, cognición, cultura y comunicación.

Además, de estos expertos AICLE, destacan también las investigaciones de distinguidos eruditos que enfocaron sus estudios en los beneficios y en la adecuada implantación del aprendizaje integrado de lengua y contenidos como son Dafouz y Guerrini (2009), García, (2009), Mehisto (2009), Ruíz de Zarobe y Jiménez (2009), Pavón y Rubio (2010), Salaberri (2010), Arnold (2011), Marsh y Frigols (2011), Méndez y Pavón (2012).

En este estudio también se han anotado las características de los centros de las Escuelas Católicas de Madrid (ECMadrid, 2017) que han apostado por la enseñanza bilingüe y se embarcaron en el proyecto BEDA, por el que se comprometían a ofrecer enseñanza bilingüe en la que se integra el inglés como segunda lengua y asignaturas de contenidos no lingüísticos a elegir por el centro. Los centros BEDA evolucionan en el programa a medida que superan los requisitos de la implantación del bilingüismo. Estos requisitos son tres pilares elementales a perfeccionar a lo largo del proceso de optimización del programa:

- Inmersión lingüística del alumnado mediante aumento de horas y asignaturas de contenidos en inglés,
- Capacitación específica del equipo docente, y
- Evaluación externa a través de la certificación lingüística con Cambridge tanto para alumnos, como para profesores, y para personal del centro.

Estos tres pilares se van complementando y mejorando conforme todos los miembros del centro se involucran en la implantación del bilingüismo. Para ello, el centro se adecua para la inmersión adecuando las instalaciones con cartelería bilingüe, ofreciendo actividades extraescolares afines al proyecto, contando con la

asistencia de auxiliares de conversación en las asignaturas impartidas en inglés, diseñando proyectos interdisciplinarios, llevando a cabo innovadoras dinámicas y cambios en la metodología, y participando en programas europeos y actividades de inmersión lingüística e intercambios.

El avance en el programa depende del compromiso de los integrantes, quienes deben ser plenamente conscientes de la magnitud del proyecto y lo que ello implica, pero este compromiso no llegará a ningún puerto sin motivación. Así pues, mantener la motivación de los integrantes es crucial para alcanzar el éxito.

El segundo objetivo general de la investigación se centraba en evaluar hasta qué punto el enfoque basado en tareas promueve el desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumno en un contexto bilingüe - AICLE, y para ello, se realizó un estudio del proceso de aprendizaje y de enseñanza en este contexto para valorar su efectividad. Los resultados del proyecto revelaron que el enfoque por tareas conlleva un positivo efecto en las competencias lingüísticas de los estudiantes, puesto que este enfoque promueve la comunicación y la interacción, lo que implica la mejora lingüística. De hecho, los datos extraídos y discutidos en este estudio avalaron la efectividad del enfoque por tareas.

Las teorías de expertos en el enfoque por tareas como Candlin y Murphy (1987), Prabhu (1987), Nunan (1989 y 2004), o Willis (1996) sentaron las bases de una iniciativa metodológica efectiva en la enseñanza de segundas lenguas. Pero con el paso del tiempo y el reconocimiento que fue adquiriendo este enfoque, se asoció la enseñanza basada en tareas al contexto AICLE (Lee, 2000; Nunan, 2004; Ellis 2006) maximizando los beneficios en el aprendizaje de lenguas y contenidos. En consecuencia, el objetivo general del enfoque por tareas en la enseñanza bilingüe AICLE es crear situaciones propicias para que el alumno perfeccione sus competencias lingüísticas mientras que aprende los conocimientos no lingüísticos de la asignatura de contenidos.

El enfoque por tareas presta especial atención al producto y al procedimiento al mismo tiempo, es decir, en la enseñanza basada en tareas hay una evidencia considerada producto y una secuencia para alcanzarla que es el procedimiento. En este proceso de aprendizaje la herramienta principal de trabajo es la lengua meta, la cual se emplea en situaciones comunicativas para producir la evidencia de

aprendizaje. En concreto, Toscano (2011) describe este aprendizaje como la recreación de situaciones reales dentro del aula en las que el alumno se comunica para superar la tarea encomendada.

Es esencial destacar que el proceso de aprendizaje se centra en el aprendiz, que es éste el que desempeña la función principal como protagonista, siendo la labor del docente un papel secundario, aunque igualmente importante. El profesor debe guiar al alumnado y aportarle las indicación, claves y recursos necesarios para llevar a cabo las tareas que componen la secuencia del proceso.

Según los datos recopilados en el estudio, el 70% de los profesores admitieron emplear el enfoque por tareas frecuentemente o siempre como estrategia metodológica. Respecto a las percepciones de los profesores AICLE sobre las capacidades de sus alumnos, la mayoría de los docentes reconocieron que sus alumnos son capaces de comunicarse en la lengua meta para resolver las tareas con un porcentaje del 45% si es de manera extensa y un 100% si es de manera breve.

Ante esta metodología, los alumnos confirmaron participar de manera activa con un 74% y, además, un 72% admitieron divertirse en clase y un 78% afirmaron disfrutar aprendiendo. Estos resultados corroboraban los beneficios de la enseñanza basada en tareas en el aula AICLE y la consecuente mejora en las destrezas comunicativas y adquisición de conocimientos.

De esta forma, el enfoque por tareas simula experiencias comunes y reales que hacen que el alumno adquiera conocimientos significativos y se comunique utilizando la lengua meta. Además, centrando el aprendizaje en torno al alumno como protagonista del proceso de enseñanza facilita el desarrollo de las habilidades cognitivas y la autonomía para desenvolverse de manera resolutiva y comunicativa.

Por otro lado, el tercero de los objetivos generales de este estudio recaía sobre el grado de influencia de la construcción del significado o el andamio educativo en un contexto bilingüe - AICLE. A lo largo de esta investigación observé y valoré los datos obtenidos por diferentes vías en los que predominaba el perfeccionamiento de las destrezas del alumnado, el aumento de la autonomía y la adquisición de conocimientos de manera significativa y a largo plazo.

Fueron Wood, Bruner y Ross (1976) quienes acuñaron el término de andamio o andamiaje educativo (*scaffolding*) para designar al soporte educativo que se construye en torno a las capacidades de los aprendices a través de tareas que les resulten un reto, es decir, que les impulse a superarse en su aprendizaje.

De los datos de las encuestas que se realizaron a los alumnos destaco el porcentaje de estudiantes (88%) que reconocieron sentirse autónomos a la hora de realizar tareas para las que antes necesitaban ayuda. Esta cifra era la huella del andamio educativo construido en torno a las habilidades del alumno que con la monitorización y práctica desarrolla la autonomía y dominio de la situación. De acuerdo con la teoría de Vygotsky (1978) a través del andamiaje de participación guiada el aprendiz parte de las capacidades que ya domina para adquirir las propuestas a desarrollar mediante la asistencia y apoyo de una persona con mayores conocimientos. Una vez que el alumno avance en esta Zona del Desarrollo Próximo el andamio se puede retirar y el alumno es capaz de manejar la situación con autonomía. Según Rieber (1998) la monitorización puede venir por parte de un compañero, varios o del profesor, de ahí que se incentive el aprendizaje cooperativo para que los compañeros se asistan entre sí.

Otros resultados a destacar son los relativos al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. El 90% de los docentes AICLE afirmaron realizar tareas en las que sus alumnos tienen la oportunidad de desarrollar el pensamiento analítico y crítico, aunque hay un 10% que nunca o tan sólo a veces lo hacían. En lo que respecta al alumnado, el 88% de los estudiantes de conocimiento del medio en inglés admitieron reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y un 79% reconocieron hacerlo sobre el trabajo de sus compañeros. Estos porcentajes están en línea con la Taxonomía de Bloom (1956) y la clasificación de Anderson y Krathwohl sobre dicha Taxonomía (2001). Estos tres eruditos en la construcción del significado a través de aprendizaje significativo diseñaron una pirámide procedimental para alcanzar el significado. La pirámide original de Bloom fue reconstruida por Anderson y Krathwohl pero en cualquiera de los casos proponen culminar el proceso de aprendizaje con la reflexión sobre el aprendizaje. Por consiguiente, los alumnos que reconocieron reflexionar acerca del proceso de aprendizaje propio y de los compañeros están abocados al éxito derivado por el hecho de juzgar y valorar los conocimientos y destrezas adquiridas.

Por consiguiente, la implantación del programa AICLE apuntalada por prácticas educativas como el enfoque por tareas y la construcción del significado no supone una merma en el rendimiento y adquisición de conocimientos y destrezas por parte del alumnado, puesto que los profesores que emplean estas estrategias metodológicas obtienen beneficiosos resultados y, por ende, si todos los docentes lo utilizaran, darían con un rendimiento de aprendizaje exitoso.

En lo que respecta a los objetivos específicos expuestos en la metodología de la investigación planteé siete metas de las que desgloso el grado de consecución a continuación:

1) Examinar cómo el enfoque por tareas favorece la construcción del significado.

La secuenciación de tareas hasta alcanzar un producto final establecido como objetivo de aprendizaje constituye una efectiva herramienta de construcción del andamio educativo. Dividiendo el proceso de aprendizaje en etapas a superar conocidas como antes de la tarea, durante la tarea o después de la tarea, monitorizamos el proceso de aprendizaje de los alumnos de forma que ellos mismo experimentan el conocimiento, desarrollan sus destrezas cognitivas y, en definitiva, construyen el significado de manera permanente.

La secuenciación de antes, durante y después es susceptible de ser adaptada en función de los intereses y necesidades del grupo, así como del tiempo del que se disponga. Con frecuencia se recomienda comenzar con una pre-tarea que sirva de recordatorio de conocimientos previamente adquiridos y que anticipe recursos para superar con mayor facilidad la siguiente tarea, tal y como recomendaban Nunan (2004) y Ellis (2006), y como apreciábamos en los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives. Durante la tarea, el aprendiz pone en práctica los conocimientos y destrezas ya adquiridos y los que se han fijado como nuevos objetivos para ser reforzados en la post-tarea. En esta última etapa de la secuencia es más factible la posibilidad de crear nuevos conocimientos que construirán el significado del alumno.

Las unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas siguen una secuenciación que establece cierta rutina que propicia la construcción del significado. Por norma general a la conclusión de la unidad, se lleva a cabo un

proyecto o tarea final que clausura el bloque aglutinando las aptitudes y conocimientos trabajados en la unidad. Todo este procedimiento equivale a la edificación de un andamio educativo que desarrolla la autonomía del alumno para desenvolverse en situaciones en las que se requiere la lengua y los conocimientos marcados como objetivos.

2) Analizar cómo el enfoque por tareas supone una herramienta efectiva en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas del alumnado en un contexto bilingüe AICLE.

En el aula AICLE donde los alumnos aprenden mediante dinámicas basadas en tareas la probabilidad de desarrollar las destrezas comunicativas tanto orales como escritas es mayor, puesto que el enfoque por tareas aporta oportunidades comunicativas para trabajar las cuatro destrezas como argumentan Estaire y Zanon (1994) y Skehan (1996).

Las unidades diseñadas según el enfoque por tareas plantean situaciones comunicativas secuenciadas en etapas y en cada una de ellas se propone trabajar una destreza de forma que en una misma lección no se abuse de algunas destrezas en detrimento de otras. De esta forma, en la fase inicial de pre-tarea se pueden realizar dinámicas en las que se trabaje la habilidad oral y auditiva; durante la tarea se trabajan las destrezas de comprensión como la lectura o la audición para producir posteriormente algo que fomenta la destreza escrita u oral.

En todo momento, la clave está en variar las tareas y la destreza a trabajar siempre enfocadas en situaciones comunicativas significativas para que los alumnos adquieran el dominio de la lengua, por supuesto, sin dejar de lado los conocimientos a aprehender mediante la lengua meta como defendían Lee (200) y Nunan (2004).

De los materiales sujetos a estudio en esta tesis hemos catalogado varios que trabajan las cuatro destrezas, pero especialmente son los de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives los que proponen mayor variedad siguiendo el enfoque por tareas trabajando las cuatro destrezas por igual y atendiendo a la 4 Cs de Coyle.

3) Verificar si las destrezas comunicativas se desarrollan de forma más eficaz a través del enfoque por tareas.

En el anterior objetivo específico he fundamentado el enfoque por tareas como efectiva estrategia para el desarrollo de las destrezas comunicativas orales y escritas en un contexto AICLE en función de los estudios descritos en el marco teórico de esta tesis.

Con esta tercera meta me planteé el objetivo de verificar si verdaderamente se desarrollan las destrezas comunicativas mediante este enfoque a través de este proyecto de investigación. Para ello, recopilé, analicé y valoré las percepciones de alumnos y profesores. A la luz del estudio de los resultados argumento que efectivamente el aprendizaje basado en tareas mejora las destrezas comunicativas puesto que propone situaciones interactivas con una plena acogida por parte del alumnado como las gráficas muestran. El 90% de los alumnos que recibieron conocimiento del medio en inglés se involucraron en las dinámicas de clase en las que se requería interactuar de manera comunicativa, lo que es indicativo de que no se sentían cohibidos a participar utilizando la lengua meta y, por lo tanto, su actitud e interés desembocará en la mejora de las destrezas comunicativas. Por otro lado, el 80% de los profesores AICLE reconocieron proponer a sus alumnos tareas enmarcadas en situaciones comunicativas. La reiteración de oportunidades que aportaban para trabajar las habilidades comunicativas y la continua exposición a la lengua meta, derivará en la optimización del dominio lingüístico.

Además, del catálogo de materiales didácticos que se analizaron, son los de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives los que aportan diversidad de propuestas siguiendo el enfoque por tareas para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas según el marco de las 4 Cs de Coyle.

4) Estudiar el enfoque por tareas como elemento potenciador de la capacidad para asimilar y construir (*andamiaje / scaffolding*) contenidos académicos que se imparten en una lengua extranjera.

El enfoque por tareas y la construcción del significado contribuyen al desarrollo de las destrezas lingüísticas y cognitivas, al mismo tiempo que a la adquisición de conocimientos a diferencia de metodologías convencionales. Tradicionalmente, el

aprendizaje de lenguas ha sido considerado como un proceso de dominio de una serie de bloques gramaticales. Los profesores presentaban la lengua meta en bloques individuales, como un índice de estructuras aisladas e inconexas. Esta enseñanza arcaica se basaba en la hipótesis de que la fluidez y precisión se conseguía a través de la memorización de reglas gramaticales y la constante repetición de actividades en clase y deberes en casa. Sin embargo, esta metodología obtenía los resultados contrarios que deberían lograrse al aprender una segunda lengua, es decir, este sistema no motivaba a los estudiantes, ni siquiera éstos adquirirían fluidez y precisión en todas las destrezas lingüísticas. En realidad, el enfoque tradicional se centraba en el dominio de las claves gramaticales y su puesta en práctica en el uso de la lengua meta. Con el fin de abandonar la enseñanza tradicional, al igual que Wolff (2012) abogó por un cambio metodológico acorde a las nuevas demandas sociales, laborales y culturales.

En consecución de mi cuarta meta específica definiendo que tanto el enfoque por tareas como la construcción del significado se fundamentan en la adquisición de lenguas y contenidos como característica principal. Como sustentan los distinguidos experimentados referenciados hasta ahora, ambas estrategias no presentan la lengua meta a los alumnos, sino que involucran a los estudiantes en la misma lengua y en el proceso de aprendizaje donde el idioma es la herramienta de trabajo para adquirir las destrezas y conocimientos.

Por mi parte, definiendo estas innovadoras estrategias metodológicas con los resultados de mi estudio de investigación. El 65% de los profesores AICLE y el 50% de los de castellano afirmaron que el significado es uno de los objetivos principales de las actividades realizadas en clase. El 100% de los docentes AICLE y en castellano declararon tratar de realizar tareas que capten el interés del alumnado. Además, el 95% de los de inglés y el 100% de los de castellano admitieron proponer tareas similares a situaciones reales. Estos datos indujeron la correcta implantación del proyecto bilingüe AICLE que repercutirá en el éxito educativo de los alumnos que adquirirán los conocimientos de manera significativa y llegarán a dominar la lengua meta para ser capaz de manejarse en situaciones comunicativas.

Además de estas percepciones, del análisis de los materiales didácticos advertimos que ciertas editoriales diseñan materiales y recursos basados en estas dos estrategias como hemos comprobado en los materiales de Santillana -

Richmond y Macmillan - Edelvives. Por tanto, dadas las beneficiosas ventajas del enfoque por tareas y la construcción de andamio educativo, como argumenté en los tres previos objetivos específicos, resulta conveniente servirse de estos recursos para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula AICLE.

5) Analizar el papel de los profesores en el desarrollo de las competencias lingüísticas y la asimilación de los contenidos.

Mediante las encuestas al profesorado de conocimiento del medio en castellano y en inglés recopilé sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y sobre su propia función docente. Estos datos han sido presentados, analizados y valorados llegando a la conclusión de que existe una mayoría de profesores que proponen a sus alumnos oportunidades para desarrollar las destrezas comunicativas y aprehender con contenidos de la asignatura.

La implantación y evolución en la enseñanza bilingüe AICLE es una compleja tarea que requiere de la consolidación de unas sólidas bases y una continua mejora del proyecto. De los datos que extraje en las encuestas, observé que el 90% de los profesores AICLE certificaban un C1, un 5% acreditaban un B2, pero existía un 5% que tan sólo contaban con un B1. En cuanto a la metodología específica, el 30% de los profesores AICLE no contaban con formación u orientación específica sobre cómo integrar lengua y contenidos.

También destacaba el porcentaje de profesores que no empleaban el enfoque por tareas: un 10% nunca lo hacía, y un 20% a veces, frente al 70% restante que lo utilizaban con frecuencia, pero no siempre.

Respecto al uso del Portfolio Europeo de las Lenguas, los datos son bastante negativos ya que el 70 de los profesores AICLE nunca lo empleaban, y el 30% restante decían usarlo a veces.

En relación a la observación y diagnóstico de debilidades y fortalezas, de los profesores encuestados un 45 % de los docentes AICLE afirmaron reflexionar a veces sobre el aprendizaje de sus alumnos y un 40% y 15 % respondieron con frecuencia y siempre, respectivamente. Sobre esta reflexión, un 10% y un 55% registraban los logros y fallos de los estudiantes, un 30% a veces, y un 5% no lo hacía nunca.

Estos datos dejaron de relieve que aún queda mucho por recorrer y para optimizar la enseñanza AICLE se requiere una formación específica a nivel lingüístico y metodológico, sacar el máximo partido de los recursos que guían la función docente y ser conscientes de qué necesitan los alumnos y cómo debemos orientar el proceso para lograr los objetivos.

Con estas metas marcadas como objetivos definiendo el uso el enfoque por tareas y la construcción del significado como estrategias clave para perfeccionar las competencias lingüísticas y asimilar los contenidos. Estas estrategias se fundamentan en el desarrollo cognitivo fruto de la experimentación del conocimiento y la reflexión del proceso destacando el papel del estudiante como protagonista principal de su aprendizaje.

Del mismo modo, también animo a los profesores a elegir los materiales con propiedad atendiendo a la envergadura del proyecto AICLE y, por tanto, recurrir a editoriales expresamente dedicadas al diseño de materiales tan específicos, o servirse de recursos inherentes al proyecto como el Portfolio Europeo de las Lenguas, especialmente diseñado como herramienta de trabajo complementaria al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

6) Elaborar una propuesta de formación de profesorado AICLE.

Habiendo analizado el papel del profesor AICLE y detectado las carencias en el proceso de enseñanza, sugiero la orientación de la formación de profesorado atendiendo a los siguientes criterios:

- Mejora de las destrezas comunicativas mediante cursos o proyectos de inmersión y acreditación lingüística, como por ejemplo:
 - Estancias de inmersión lingüística en el extranjero,
 - Estancias profesionales con o sin actividad docente,
- Formación continua sobre estrategias metodológicas innovadoras orientadas a las necesidades del alumnado, pero especialmente enfocadas a la construcción del significado. Algunas de las sugerencias didácticas son:
 - Qué es el Marco Común Europeo y cómo para qué sirve,

- Implicación de la enseñanza AICLE
 - Enfoque por tareas,
 - Andamiaje educativo
 - Aprendizaje basado en proyectos,
 - *Flipped classroom* o la clase invertida
 - Gamificación
 - Técnicas de evaluación interactiva: Retroalimentación, dianas, rúbricas, etc.
- Fomento de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y el trabajo de los compañeros con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y analítico.
 - Asistencia a sesiones formativas teórico-prácticas, en las que adquieren los conocimientos y los ponen en práctica mediante:
 - La creación de evidencias de aprendizaje: programaciones y diseño de materiales,
 - Reflexión sobre los resultados obtenidos tras poner en práctica lo diseñado en una sesión anterior.

Esta propuesta implica el empleo de tiempo extraordinario además del que ya se emplea dentro del aula, lo que puede ser una falta de motivación por parte de los profesores a los que les resulta complicado reconciliar la vida personal, laboral y formativa. Por ello, el programa de formación debería llevarse a cabo durante el horario laboral del docente, conllevando una descarga lectiva, pero sin devaluación de la retribución salarial.

No obstante, también debemos ser consciente de la dificultad por parte de los organismos pertinentes para afrontar el desembolso que conlleva la sustitución de esas horas lectivas.

Durante las horas de formación el profesorado AICLE debería contar con la monitorización de profesionales que les guíen y les ayuden en función de sus necesidades. Por tanto, la formación debe ser personalizada para el profesor según los conocimientos previos con los que ya cuente, pero también para sus alumnos. Las horas de formación se componen de sesiones teóricas y prácticas en las que se

adapta lo aprendido a sus grupos de estudiantes. De este modo, son horas invertidas en formación, programación, y diseño de materiales que se emplearán en el aula AICLE.

Mediante esta metodología de sesiones teórico-prácticas diseñadas a la medida del profesor y sus alumnos, el profesor sentirá que el empleo del tiempo está siendo altamente productivo, creará sus propias evidencias de aprendizaje con resultados visibles en la misma sesión formativa, y creará la oportunidad de reflexionar una vez se hayan puesto en práctica lo diseñado en cada sesión con sus grupos de alumnos.

En definitiva, la clave está en captar el interés y mantener la motivación a través de planes de formación atractivos y adecuados a las circunstancias del profesorado, con resultados visibles en el menor tiempo posible, así como facilidades e incentivos que impulsen los deseos de renovarse y evolucionar en el proyecto AICLE.

7) Estudiar las características de los materiales específicos necesarios para este tipo de enfoque en un contexto AICLE.

Con el fin de poder estudiar las características de materiales didácticos diseñados para utilizarse en un contexto AICLE, validé una rúbrica de observación. El catálogo que presenté a través de esta rúbrica ponía de relieve la existencia de materiales que resultaban poco efectivos para la enseñanza integrada de lengua y contenidos, frente a otros que reunían los requisitos necesarios para impulsar la enseñanza AICLE. Éste es el caso de los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives, dos agrupaciones de editoriales que cooperan para diseñar materiales de calidad apropiados y retadores para semejante proyecto educativo.

De estos dos materiales destaco las siguientes características que los cualifican como las opciones idóneas para complementar la labor docente con el objetivo de integrar lengua y contenidos contruidos sobre un aprendizaje significativo permanente.

- Entrelazar el aprendizaje de lengua y contenidos a través de variedad de dinámicas y tareas,

- Integrar los contenidos lingüísticos y no lingüísticos a través del marco delimitado por Coyle (2010) constituido por los conocimientos, la comunicación, la cognición y la cultura,
- Proponer tareas motivadoras y retadoras que integren las cuatro destrezas lingüísticas en un nivel ligeramente superior,
- Plantear tareas con instrucciones y objetivos claros que construyan la autonomía y dominio de las competencias necesarias para superar la asignatura,
- Dar la oportunidad de reflexionar sobre el conocimiento y el proceso de adquisición del mismo,
- Prever las dificultades y aportar apoyo y asistencia objetiva.
- Incorporación del PEL como dinámica herramienta de construcción de experiencias significativas.

Todas estas cualidades refuerzan la labor docente y el trabajo del alumnado en su camino de aprendizaje en el aula AICLE enfatizando la secuencia basada en tareas y la construcción del andamiaje educativo como pilares angulares del éxito en la enseñanza bilingüe-AICLE.

El trazado de conclusiones sobre los objetivos de investigación generales y específicos, me permite formular las siguientes implicaciones didácticas.

9.2. Implicaciones pedagógicas.

La consecución de los objetivos generales y específicos previamente acordados en la metodología de la investigación me deriva a la enunciación de la siguiente relación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, o comúnmente denominada como DAFO. Este DAFO delimita las implicaciones didácticas de esta investigación acción.

DAFO	
DEBILIDADES	<p>Acreditación lingüística,</p> <p>Formación específica</p>
AMENAZAS	<p>Menoscabo en el proceso de aprendizaje,</p> <p>Inestabilidad profesional</p>
FORTALEZAS	<p>Motivación por parte del alumnado y el profesorado,</p> <p>Proyecto BEDA dirigido por las Escuelas Católicas de Madrid</p>
OPORTUNIDADES	<p>Estudios previos de los que aprender y tomar ideas,</p> <p>Planes de mejora y guías de buenas prácticas basadas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Lingüístico de Centro, - Servicio de <i>coaching</i>, - MCERL y PEL. - Enfoque por tareas, - Construcción del significado, - Tratamiento del error, - Aprendizaje cooperativo, - Desarrollo del pensamiento crítico.

Del presente estudio DAFO con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del programa AICLE en los centros sujetos a estudio surge la necesidad de paliar las debilidades para evitar las amenazas, y con tal fin, conviene apoyarse en las fortalezas y aprovechar las oportunidades.

Al respecto, y retomando los objetivos generales de la tesis, en este estudio he recopilado las percepciones de profesores y alumnos inmersos en el aula AICLE de conocimiento del medio, así como de aquellos que reciben o imparten la asignatura en castellano. Estos datos me han permitido estudiar los efectos de la

implantación de la enseñanza AICLE como el alto grado de involucración de los alumnos, la ausencia de menoscabo en el aprendizaje de conocimientos, y aspectos negativos como ciertas carencias formativas que revelan la necesidad de mejorar las competencias del profesor AICLE.

Por otro lado, el análisis de los materiales didácticos de los que disponen los profesores, me permite argumentar que algunas editoriales deberían plantearse el diseño de sus materiales, aunque, por el contrario, también hay otras que ofrecen variedad de recursos e ideas que facilitan el proceso de aprendizaje y enseñanza. En este proyecto he destacado los materiales de Santillana - Richmond y Macmillan - Edelvives como materiales efectivos que plantean dinámicas basadas en tareas y tratan de construir un andamio educativo interconectados con una adecuada propuesta AICLE acorde al sistema educativo, y animo a los docentes a servirse de recursos como estos para optimizar su competencia didáctica AICLE.

En consecuencia, a tenor de los resultados obtenidos en la investigación y conociendo la compleja envergadura de la enseñanza integrada de lengua y contenidos, la detección de necesidades formativas del profesorado implica la completa cualificación del profesorado.

En lo que se refiere a los centros educativos para evitar la falta de sistematicidad sugiero la composición de un equipo de profesionales concretamente dedicados a la monitorización y orientación de los centros en el proceso de implantación para optimizar la calidad educativa. Esta propuesta apela al diálogo y reflexión sobre el proceso educativo tanto por parte de los que enseñan como de los que aprenden, pero también desde el punto de vista de quien dirige y quien legisla. Por ello, se requiere colaboración y coordinación entre centros, familias, organismos colaboradores, y políticas educativas.

No obstante, uno de los hándicaps que detecté en el estudio es que no todos los profesores AICLE empleaban los recursos a disposición como el Portfolio Europeo de las Lenguas, ni acreditaban el nivel lingüístico necesario para impartir una asignatura de contenidos en inglés, ni reunían la formación específica y complementaria para aportar una variedad de estrategias metodológicas acordes a las demandas educativas emergentes, las circunstancias del alumnado y la enseñanza AICLE.

Por tanto, habiendo delimitado las características del aprendizaje integrado de lengua y contenidos, habiendo comprobado que su implantación no supone un menoscabo en el aprendizaje de contenidos o en el desarrollo cognitivo y comunicativo del alumnado, y habiendo detectado las necesidades de mejora del profesorado, una futura línea de investigación podría ser el estudio de la evolución del programa AICLE a medida que se suplan las tres limitaciones recién mencionadas: empleo de recursos efectivos, adecuada formación lingüística y capacitación didáctica que perfeccione las competencias del profesor AICLE.

Por ello, animo a los centros educativos a tomar partida en la optimización del proceso AICLE y a llevar a cabo medidas que les ayuden a lograr el éxito educativo, como por ejemplo el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro renovado año tras año a partir de sus propias experiencias.

Del mismo modo, también propongo la contratación o designación de un equipo de profesionales específicos que guíen el proceso de implantación y evolución del programa BEDA, es decir un servicio de *coaching*. Este equipo de profesionales podría asistir a los centros dentro y fuera del colegio, formar a coordinadores y profesores, llevar un seguimiento de sus logros y fallos, reunirse con cierta regularidad para reflexionar sobre el proceso y aportar retroalimentación, aconsejarles en la elección de materiales didácticos, y por supuesto, aportar la formación necesaria teórico-práctica sugerida previamente que complemente las titulaciones oficiales.

Casi todas estas funciones son ya ofertadas por las Escuelas Católicas de Madrid, pero con frecuencia toda la información y formación se vuelca sobre el coordinador BEDA, otorgándole a éste la responsabilidad de transmitir y formar al resto de profesores. Por ello, lo ideal sería asistir a los colegios mediante tutorización en el propio colegio o fuera de éste, y a través de evaluaciones internas. Estas propuestas para que no resulten una sobrecarga laboral para el equipo docente deberían venir acompañadas de una descarga lectiva, contando con menos horas de trabajo dentro del aula, y así poder dedicar algunas horas a la formación, programación y, en definitiva, perfeccionamiento del proyecto AICLE.

En las últimas décadas numerosas han sido las propuestas, iniciativas y proyectos redactados e implementados para mejorar el sistema educativo en

Europa y para impulsar el bilingüismo y el plurilingüismo.

En 2001 el Consejo de Europa diseñó el Marco Común Europeo de las Lenguas con el propósito de proporcionar un método de aprendizaje, enseñanza y evaluación común. El MCERL contribuye al perfeccionamiento tanto de la enseñanza como el aprendizaje de segundas lenguas, ya que ayuda a programar el currículo, índices, objetivos, y métodos de evaluación asegurando que reúnen los requisitos educativos y abordan las necesidades de los estudiantes.

Little (2006: 167) describe el Marco Común Europeo como una polivalente herramienta en la enseñanza AICLE:

“A descriptive scheme that can be used to analyze the L2 learner’s needs, specify L2 learning goals, guide the development of L2 learning materials and activities, and provide orientation for the assessment of L2 learning outcomes”.

En consecuencia, lo idóneo sería servirse del Marco Común Europeo para programar e implantar un efectivo proyecto AICLE, puesto que siguiendo las pautas del Marco seremos capaces de averiguar las necesidades del aprendiz de la segunda lengua, fijar los objetivos de aprendizaje, desarrollar y elegir materiales y tareas, y orientar la evaluación de evidencias de aprendizaje.

La relación de capacidades del MCERL focalizan la atención en lo que el aprendiz es capaz de hacer para realizar ciertas actividades empleando la lengua meta, por tanto, el Marco Común Europeo promueve el aprendizaje basado en tareas. El MCE constituye un sistema evolutivo por niveles que fomenta la superación de capacidades de manera autónoma mediante el trabajo y práctica de las tareas a resolver a través de la segunda lengua, lo que refleja la construcción del aprendizaje significado a modo de andamio educativo.

Además de ello, la naturaleza descriptiva del MCERL permite al profesor adaptarlo a los objetivos y contenidos educativos, así como a las necesidades del alumnado. Por consiguiente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas sumado al programa BEDA facilita la enseñanza de la segunda lengua y los contenidos no lingüístico en un contexto bilingüe.

La combinación del MCERL junto con una metodología efectiva basada en el enfoque por tareas y la construcción del significado reúne las claves del éxito en la

enseñanza AICLE.

No obstante, los profesionales que llevan a la realidad la enseñanza integrada de lengua y contenidos deben sentirse seguros con el papel que desempeñan y contar con una formación y capacidades que le permitan cumplir con los objetivos educativos. Ello me llevó a proponer una guía de formación docente enfocada en un contexto AICLE en la argumentación del sexto objetivo específico del epígrafe anterior.

Existe mayor probabilidad de que una tarea resulte en éxito si el profesor sigue estas pautas. Una fase preliminar o preparatoria que ayude a evocar los conocimientos previos a modo de contextualización y para comprobar posibles dificultades de cara a la tarea principal. La indicación de las instrucciones para la tarea minimiza la posibilidad de confusión y frustración durante la tarea. Además, el trabajo en parejas o equipos brinda a los estudiantes la oportunidad de cooperar, compartir, e incluso aportar retroalimentación sobre su trabajo en la tarea. Por tanto, se anima a los alumnos a trabajar como un equipo, cooperando y tratando de alcanzar el objetivo común en vez de trabajar de manera independiente para luego a lo sumo recopilar el trabajo de cada miembro componiendo un *collage*.

El significado es crucial en el enfoque por tareas empleado en el aula AICLE, puesto que las tareas están orientadas a enseñar objetivos y contenidos curriculares, en vez de la mera instrucción de estructuras gramaticales. Además, se establece un objetivo a alcanzar tras la correcta secuenciación de tareas hasta la final, y cada una de ellas se caracteriza por ser comunicativa y dirigida al desarrollo de las destrezas lingüísticas. Asimismo, el enfoque por tareas se centra en situaciones reales o cotidianas que satisfagan las necesidades del alumno y capten su interés hacia la lengua meta y la asignatura de contenidos. Por tanto, la programación basada en tareas se evalúa en términos de resolución o consecución de una tarea final que determine el nivel de habilidad.

La construcción del significado es la estrategia didáctica por la que se aporta guía y apoyo a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Existen variados métodos por los que podemos construir un andamio educativo en torno al aprendizaje de nuestros alumnos como la ejemplificación, la interconexión, la contextualización, mediante esquemas, representaciones, y por medio de la metacognición. Todas

ellas tienen en común la asignación de funciones en las que el alumno es el protagonista del aprendizaje y el que realiza las tareas de la manera más autónoma posible, y el profesor es un guía o monitor que marca las pautas a seguir en el proceso.

Los profesores AICLE que incluyen el enfoque por tareas y la construcción del significado en sus dinámicas de clase ofrecen a sus alumnos la oportunidad de crear, reflexionar, manejar y ampliar conocimientos en vez de exponerlos a ellos y pedirles que los aprendan de memoria, y para mayor dificultad, en una lengua que no es la materna. El ambiente que se crea reproduce una atmósfera apta para el proceso de aprendizaje de lengua y contenidos de manera natural, no artificial. Además, semejante perspectiva del aprendizaje de una segunda lengua motiva e impulsa al alumno en tareas significativas que desarrollan su capacidad cognitiva, las destrezas lingüísticas, la autonomía y la adquisición de conocimientos.

Por consiguiente, los errores no son signo de un mal aprendizaje, sino que forman parte del proceso natural de adquisición de nuevos y significativos conocimientos y aptitudes que perdurarán en el tiempo. Tanto el enfoque basado en tareas como el andamio educativo fomentan una atmósfera de trabajo libre de frustración y miedo de cometer errores recreando situaciones reales o cotidianas en las que los alumnos aprenden a desenvolverse, sortear obstáculos, y resolver problemas mediante la comunicación.

La efectividad de estas dos propuestas metodológicas recae en el progresivo y natural dominio de la lengua mediante la compleción de tareas secuenciadas y monitorizadas. La superación de etapas construye el aprendizaje de lengua y contenidos de manera permanente siempre y cuando las tareas planteadas en este enfoque y en la construcción del andamio cumplan estos tres requisitos: un claro objetivo, una serie de instrucciones a seguir para conseguirlo y un componente motivador. Si falta alguno de estos requisitos no se culminará ninguna tarea propiamente dicha y el andamio que se construya corre el riesgo de desplomarse en cualquier momento. Por ello, debemos marcar un propósito y hacérselo saber al alumno para que sea consciente de hacia dónde nos encaminamos, también debemos indicar cuáles son los pasos a seguir para completar las tareas y para edificar un sólido andamio que finalmente será retirado, de no ser así, vagaremos entre actividades si saber si lo estamos haciendo bien y reinará la frustración. Por

último, pero no por ello menos importante, debemos contar con una motivación e interés hacia el aprendizaje: mediante elementos de gamificación, nuevas tecnologías, temáticas y tareas que sepamos que interesan a nuestros alumnos debemos fomentar e impulsar sus ganas de trabajar para conseguir nuestros objetivos.

De las tareas que se proponen para desarrollar las capacidades de los alumnos todas deben ser significativas como identificar, localizar, analizar, componer y descomponer, organizar, investigar, averiguar, adivinar, justificar, resolver, crear, diseñar, construir, evaluar, reflexionar, y razonar, entre muchas otras. No obstante, todas ellas se deben monitorizar, secuenciar y añadir el componente motivador.

A la hora de construir un sólido andamio o lograr un objetivo por medio de una secuencia de tareas la distribución de las funciones puede realizarse individualmente, en parejas o por equipos. La variedad en el agrupamiento aporta dinamismo a las rutinas de aprendizaje y ayuda a desarrollar diferentes aptitudes. El trabajo individual promueve la autosuperación y la independencia, mientras que el trabajo en cooperativo refuerza las funciones sociales, no obstante, sea cual sea la distribución de alumnos el objetivo es trabajar tareas comunicativas.

En consecuencia, habiendo determinado las implicaciones didácticas de este proyecto de investigación, me aventuro a fomentar el empleo del enfoque basado en tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe – AICLE como dinámicas efectivas para obtener el máximo rendimiento y los mejores resultados en el aula AICLE. No obstante, habiendo detectado ciertas deficiencias procedo a describir las limitaciones encontradas en el estudio y las futuras líneas de investigación.

9.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

Cualquier proyecto de investigación en el ámbito educativo se enfrenta a una serie de limitaciones relativas a la particularidad de los fenómenos que se estudian, los cuales son mentales y cognitivos. El análisis y valoración de la realidad educativa es más difícil de llevar a cabo que el de otras realidades físico-naturales, ya que la educación como objeto de estudio implica pensamientos, significados, o conocimientos que no son susceptibles de observar directamente, ni aptos para la

experimentación, aunque no por ello se deba anular su estudio, sino que podemos servirnos de otras cuestiones inherentes a la educación como las percepciones, las competencias, o la metodología para alcanzar un objetivo. Estas tres cuestiones, aunque también presentan algunas limitaciones a la hora de experimentar con ellas, nos aportan viabilidad y accesibilidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al estudiar en su mayoría las percepciones de individuos, debemos ser conscientes de la multiplicidad de variables que interactúan en cada uno de ellos y que los hacen únicos entre ellos. A pesar de la dificultad de control de las variables que interpelen en los individuos sujetos a estudio, los resultados no derivan a un cuerpo pluriparadigmático y multiforme, sino que se aprecia cierta uniformidad dentro de la variedad de respuestas y resultados.

Puesto que estamos realizando un estudio sobre individuos, la variable tiempo debe ser tenida en alta consideración para evitar la devaluación del proyecto. Por tanto, la no prolongación del estudio en el tiempo es otra limitación que debemos aceptar para evitar mermar en la validez de datos.

Dentro de las limitaciones del estudio también cabe referirse a qué hubiera pasado si hubiera variado el número de participantes, o si las características de los mismo fueran diferentes. Sin duda alguna los resultados distintos y la investigación totalmente diferente. Si el número hubiera sido menor, la muestra no hubiera sido representativa de la realidad y por lo tanto no sería un estudio válido. Si por el contrario, la muestra hubiera sido mayor, hubiera sido un derroche de recursos y difícil de extrapolar a la realidad, por lo que nuevamente hubiera sido invalidada. Respecto a las características, si los rasgos distintivos de los sujetos a estudio fueran diferentes, sería difícil acoplarlos a los objetivos generales y específicos que se establecieron, por lo que no sería factible en esta investigación, a no ser que se hubieran modificado los objetivos.

De ser así, surge una futura línea de investigación si la característica principal de los participantes fuera un mayor número de años dentro del programa bilingüe – AICLE. En consecuencia, se establecerían otros objetivos de investigación como analizar el grado de adquisición de contenidos y lengua, examinar qué estrategias metodológicas fueron más efectivas, o la repercusión del programa bilingüe – AICLE en la vida personal, cultural, social, y laboral de los individuos.

Otra de las limitaciones con las que he contado en esta investigación es la falta de resultados observables que resulten evidencias del aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo grabaciones de audio o vídeo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De haber tenido la oportunidad de grabar evidencias de aprendizaje, podría haber medido con mayor precisión y fiabilidad el grado de influencia del enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza AICLE.

Por consiguiente, otra futura línea de investigación surge a la luz de esta limitación: un estudio del proceso de aprendizaje con evidencias grabadas en audio o vídeo para medir el grado de efectividad de las dinámicas metodológicas en un contexto AICLE.

En línea con esta última limitación, otra opción que cambiaría el curso de la investigación hubiera sido la posibilidad de observar personalmente los grupos sujetos a estudio. La posibilidad de observar el proceso de enseñanza y aprendizaje me hubiera permitido analizar y evaluar las actuaciones de alumnos y profesores, en vez de sus percepciones a través de cuestionarios. Ante la ocasión de observar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para estudiar y reflexionar con mayor rigor diseñaría y validaría una rúbrica para la observación del profesorado y otra para la del alumnado.

De semejante oportunidad surge otra línea de investigación que consistiría en el estudio de las funciones del docente y del aprendiz en el proceso de enseñanza y aprendizaje respectivamente.

Todas estas propuestas se dibujan en una realidad paralela en diferentes situaciones a condición de que algún paradigma variara. Sin embargo, a la luz de lo hallado en mi investigación considero que una factible futura línea de investigación debería ser la optimización de las competencias y formación del profesorado y su repercusión en el proyecto bilingüe – AICLE. Esta investigación se podría complementar con el análisis del papel que desempeñan los docentes y los estudiantes mediante la grabación u observación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas AICLE.

En cualquier caso, todo proyecto AICLE es un lienzo que debe ser delineado o trazado y a medida que se continúa trabajando en él, se van añadiendo detalles y

características personales que perfilen el objetivo del lienzo. Con frecuencia se cometen errores y se emborrona el trazo, pero tras esta experiencia somos nosotros mismo los que reparamos y arreglamos el mal paso, dando lugar a una obra propia y particular forjada a base de experiencia, la cual es la base del aprendizaje perpetuo. Este proyecto es un lienzo vivo en continuo cambio formativo y evolutivo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Aparici et al. (2012). *Results of the language model adopted by schools in Catalonia. The empirical evidence*. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya. Consultado en: <http://catedramultilinguisme.uoc.edu>.
- Applebee, A.N. y Langer, J.A. (1983). "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". En *Language Arts*, 60. pp.168-175.
- Arnold, J. (2011). "El dominio afectivo en la enseñanza bilingüe". En S. Casal (ed.), *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*. Sevilla: Aljibe, pp. 37-48.
- August, D. y Hakuta, K. (1998). *Educating Language-Minority Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Ausubel, D.P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento. Investigaciones sobre el Proceso de Aprendizaje y la Naturaleza de las Disciplinas que Integran el Currículum*. Buenos aires: El Ateneo. pp. 211-239.
- Ávila, J. (2009). "Factores Afectivos: La Piedra de Toque del AICLE". En V. Pavón y J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones Didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba. pp. 91-111.
- Baetens-Beardsmore, H. (2001). "Foreword: The past decade and the next millenium". En D. Marsh, A. Maljers and A. Hartiala (eds.). *Profiling European CLIL Classrooms*. UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, pp. 10-11.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Filadelfia: Multilingual Matters LTD.
- (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Belland, B.R. Glazewski, K.D. y Ertment, P.A. (2009). "Inclusion and problem-based

learning: roles of students in a mixed-ability group". En *Middle Level Education*, 32(9). Consultado en:

https://www.amle.org/portals/0/pdf/rmle/rmle_vol32_no9.pdf

Benet, (1995). *L'intent Franquista de Genocidi Cultural contra Catalunya*. Barcelona: Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.

Benson, B. (1997). "Scaffolding (coming to terms)". En *English Journal*, 86 (7). (pp.126-127).

Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S. y Kervran, M. (2013). *Plurilingualism and Pluriculturalism in Content-based Teaching: A Training Kit*. Autria: Council of Europe.

Berton, G. (2008). "Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms". En M. Coonan (ed.) *CLIL e l'Appredimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Appredimento*. Venecia: Universidad de Ca'Foscari, pp. 143-151.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Blanca Pérez, A. (2009). Contribución a la mesa redonda "La administración educativa en la organización de la enseñanza plurilingüe". En A. Bueno González, J. M. Nieto García, y D. Cobo López (eds.). *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe. I, II y III Jornadas Regionales de Formación del Profesorado*. Jaén: Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.

Bloom, B.S. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals Handbook1: The Cognitive Domain*. New York: McKay Press.

Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brookfield, S. D. (2001). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Byram, M., Zarate, G., y Neuner, G. (1997) *Sociocultural Competence in Language*

Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Cabezas Cabello, J.M. (2010) "A SWOT Analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP)." En M. L. Pérez Cañado (ed.) *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*, 83-91. Jaén: Joxman.

Candlin, C.N. (1987). "Towards task-based language learning". En C.N. Candlin y D.F. Murphy (Eds.). *Language Learning Tasks* (pp.5-22). Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall International.

Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (Eds.) (1987) "Language Learning Tasks". En *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 7. London: prentice-Hall International.

Chomsky, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.

Choul Turuk, M. (2008). "The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom". En *ARECLS*, 5, pp. 244-262-

Colás, M.P. (1998). "La metodología cualitativa". En M.P. Colás y L. Buendía. (eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar, pp. 249-288.

Collier, V. (1992). "The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings". En *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1, 87-97.

Comisión Europea (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004-2006*. Bruselas: Comisión European.

Consejo de Europa (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. Estrasburgo: Council of Europe Press.

----- (2001a) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (2001b) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/default_EN.asp

- (2006) *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation*. Language Policy Division. Strasbourg. Available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un Estudio Comparado*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.
- Costa, A. y Hernández, M. (2009). *Costos i Beneficis Associats al Bilingüisme*. Barcelona: Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.
- Cottrell, S. (2011) *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. London: Palgrave Macmillan
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms". En J. Masih, (ed.), *Learning through a Foreign Language - Models, Methods and Outcomes*. Lancaster: CILT. pp. 46-62.
- (2007). "Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers". En *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Consultado en: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
- (2010). "Foreword." En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, vii–viii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- (2011). "Post-method pedagogies: using a second or other language as a learning tool in CLIL settings". En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Berne: Peter Lang, 49-74.
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009) *CLIL National Statement and Guidelines*, Cambridge: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". En *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 37-62.

- (2002). *Lenguaje, Poder y Pedagogía*. Morata: Madrid.
- Cummins, J. y Corson, D. (1997). *Encyclopedia of Language and Education, volume 5: Bilingual Education*. Los Países Bajos: Kluwer Academic Publishers. pp. 291-296.
- Dafouz, E., y Guerrini, M. (Eds.) (2009). *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Santillana.
- Dalton-Puffer, D. (2007). "Outcomes and processes in CLIL: current research from Europe". In Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, pp. 139-157.
- Decision No [1934/2000/EC](#) of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001 [Official Journal L 232 of 14 September 2000].
- Derreza, S. (2012). *Nueva Guía del Español 1.0: Un Curso Sistemático-comunicativo Nivel A0-A1*. Alemania: Norderstedt Books on Demand.
- Devos, N. J. (2016). *Peer Interactions in New Content and Language Integrated Settings*. Heidelberg: Springer.
- Dixon, R.C., Carnine, D., y Kameenui, E.J. (1993). "Using scaffolding to teach writing". En *Educational Leadership*, 51 (3). (pp.100-101)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum. *Europeans and Their Languages*, Eurobarometer 2006. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
- Dodge, B. (2001). "Focus: Five rules for writing a great WebQuest". En *Learning and Leading with Technology*, 28, 8: 6-9.
- Dooly, M. y Eastment, D. (2009). *"How we're going about it": Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- ECMadrid (2017). <https://www.ecmadrid.org>.

- Ellis, A. K. (2005). *Research on Educational Innovations*. New York: Eye on Education.
- Ellis, R. (2006). "The Methodology of Task-based Teaching". En *Asian EFL Journal* 8 (3): 19 – 45.
- (1997b). "The empirical evaluation of language teaching materials". En *ELT Journal* 51: 36–42.
- Estaire, S. y Zanon, J. (1994). *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Eurobarometer (2005). *Eurobarometer 237-Wave 63.4: Europeans and Languages*. European Commission.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fernández Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto". En *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). "Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation." En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, 241-270. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Ferrer i Gironès, F. (1986). *La persecució política de la llengua catalana. Història de les mesures preses contra el seu ús des de la Nova Planta fins avui*. Barcelona: Ed. 62.
- Finland Promotion Board. (2015). <http://www.opf.fi/english>.
- Fisher, D. y Frey, N. (2010). *Guided Instruction: How to Develop Confident and Successful Learners*. USA: ASCD publications.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Newbury House: Rowley, MA.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. UK:

Wiley-Blackwell.

García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García Mayo, P. (2009). "El Uso de Tareas y la Atención a la Forma del Lenguaje en el Aula AICLE". En V. Pavón y J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones Didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba. pp. 7-43.

Gardner, R. (2010). "Motivation and Second Language Acquisition". En *Porta Linguarum*, pp. 8, 9-20.

Generalidad de Cataluña. (2015). *Language in Catalan Schools. A Model for Success*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

Genesee, F. (1984). "Historical and theoretical foundations of immersion education". En *Studies on Immersion Education*, (pp.32-57). Sacramento: California State Department of Education.

----- (2002). "What do we know about bilingual education for majority language students?". En Bhatia, T.K. y Ritchie, W. (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell, 547-576.

Genesee, F. y Hamayan, E. (2016). *CLIL in Context Practical Guidance for Educators*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. y Lindholm-Leary, K. (2008). "Dual language education in Canada and the USA". En N. H. Hornberger y J. Cummins (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5: Bilingual Education, 1696–1706). New York: Springer US.

Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of "English as a Foreign Language."* London: The British Council. Consultado en: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.

Greenfield, J. (1999). "Cultural change and human development". En E. Turiel (Ed.) *Development and Cultural Change: Reciprocal Processes*. San Francisco, CA: New York: Basic Books.

Guiraud, P. (1971). *La Semántica*. México: FCE.

- Hansén, S-E. (1994). "Teacher education in Finland". En *SIGMA*, European Language Council.
- Hatch, E. y Lazaraton, A. (1971). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Hawkings, E. (1986). *Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández-Chávez, E. (1978). "Language Maintenance, Bilingual Education, and Philosophies of Bilingualism in the United States". En J.E. Alatis (ed). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C: Georgetown University Press. pp. 527-550.
- Hillyard, S. (2011). "First steps in CLIL: Training the teachers". En *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Hogan, K. y Pressley, M. (Eds.). (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Boston, MA: Brookline Books, Inc.
- Hogan, K. y Tudge, J.R.H. (1999). "Implications of Vygotsky's theory for peer learning". En A.M. O'Donnell y A. King (eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. New York: Erlbaum. pp. 39-65.
- Hunt, M., Neofitou, A., y Redford, J. (2009). "Developing CLIL training for modern languages teacher trainees". En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes, *et al.* (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the Field*, 110-116. Jyväskylä: CLIL Cascade Network, Universidad de Jyväskylä. Consultado en: <http://www.icpj.eu/?id=14>.
- Jiménez-Raya, M. (2009). "Task-based Language Learning. A glossary of key terms". En *GRETA Journal*, 17, 1 y 2, pp. 60-67.
- Johnson, R.K. y Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Killen, R. (2006). *Effective Teaching Strategies. Lessons from Research and Practice*. Thomson: Social Science Press.
- Kühn, B. y Pérez, M.L. (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-Assessment*. Estados Unidos y Canada:

Routledge.

- Lambert, W.E. (1974). "Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Socio-cultural Consequences". En P.A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Nueva York: Academic Press.
- (1984). "An overview of issues in immersion education". En *Studies on Immersion Education*, (pp. 8-30). Sacramento: California State Department of Education.
- Lambert, W.E. y Tucker, R. (1972) *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2008). "Foreign language competence in content and language integrated courses". En *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, pp- 31-42.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lee, C.Y. (2000). "Student motivation in the online learning environment". En *Journal of Educational Media and Library Sciences*, 37: 367-375.
- Little, D. (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, Purpose, Origin, Reception and Impact. *Language Teaching*, vol. 39, issue 3, pp. 167-190.
- Little, D. y Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). "Content and language integrated programmes in the Madrid region: Overview and research findings". En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 95–115). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Llinares, A., y Morton, T. (2017). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. John Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project." En *Applied Linguistics*, 31 (3): 418–442.
- Lorenzo, F, Hengst, H., Hernández, H., y Pavón, V. (2005). Borrador para la elaboración del Currículo Integrado, Plan to Promote Multilingualism, Junta de Andalucía. Consultado en:
www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). 'Planificación Curricular: las Lenguas en las Disciplinas no Lingüísticas'. In *Educación Bilingüe. Integración de Contenidos y Segundas Lenguas*. Madrid: Síntesis. pp. 213-233.
- Lynch, T. (2001). "Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing". En *ELT Journal* 55: 124–32.
- MacIntyre, P. D.; Clement, R.; Dörnyei, Z. y Noels, K.A. (1998). "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: a Situated Model of Confidence and Affiliation". En *Modern Language Journal*, 82: 545-562.
- Madrid, D. (2005). *Desarrollo del Bilingüismo y Plurilingüismo en Andalucía*. Granada: Universidad de Granada: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Marsh, D. (2008). "Language awareness and CLIL". En Cenoz, J. y Hornberger, N.H. (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, pp. 233-246.
- (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Tesis doctoral. University of Córdoba.
- (2013). *The CLIL trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., y Frigols, M. (2011). "Content and Language Integrated Learning". En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. New York: Wiley.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. (2001). *European Framework for CLIL*

Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers. Council of Europe.

----- (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).

Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., y Koivisto, T. (1999). "Language teacher training and bilingual education in Finland". Acc. 15/05/06. Consultado en:

http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepFI.pdf?1372922388

Marsh, D., Perez Cañado, M.L., Raéz Padilla, J. (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Marsh, D. y Wolff, D. (eds.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

May, S. (2008). "Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us". En J. Cummins, y Hornberger, N. H. (Ed.), *Encyclopaedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. Bilingual Education, pp. 19-34): Springer Science and Business Media LLC.

McGrath, J. y Coles, A. (2016). *Your Teacher Training Companion. Essential Skills and Knowledge for Very Busy Trainees*. New York: Routledge.

McLeod, S. (2012). "Bruner - Learning theory in education". En *Simply Psychology*.

McRoberts, K. (2001). *Catalonia. Nation Building without a State*. Oxford: Oxford University Press.

Mehisto, P. (2009). "Managing multilingual education: structuring stakeholder dialogue and collaboration". En V. Pavón, y F.J. Ávila (Eds.) *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLICL/ÉMILE)*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.

----- (2012). *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mehisto, P. y Genesee, F. (2015). *Building Bilingual Education Systems: Forces,*

- Mechanisms, and Counterweights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., y Marsh, D. (2011). "Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: fuel for CLIL". En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 21-47). Bern: Peter Lang.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- Méndez, M.C., y Pavón, V. (2012). "Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 5: 573-592.
- Merisuo-Storm, T. (2007). "Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education". En *Teaching Teacher Education*, 23: 226-235.
- Meyer, O. (2010). "Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies". En *Pulso*, 33, 11-29.
- Ministerio de asuntos exteriores de Finlandia, (2015). *Finland Promotion Board*. Departamento de comunicación. Consulta realizada en: <https://finland.fi/faq/> .
- Moore, D. (2006). "Plurilingualism and strategic competence in context". En *International Journal of Multilingualism*. 3/2:125-138.
- Moore, P. y Lorenzo, P. (2007). "Adapting authentic materials for CLIL classrooms: an empirical study. En *VIEWZ: Vienna English Working Papers*, 16(3), pp. 28-35.
- Namakforoosh, M.N. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Nicaise, J. y Blondin, C. (2003). *European dimension in Secondary Education. A Comparative Study of the Place by the European Union in the Secondary Education Curriculum in the Member States and in the Candidate Countries*. Luxemburgo: Parlamento Europeo.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt.
- Pacific Policy Research Center. (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Pavón, V. (2010). 'The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology'. *Journal of Border Educational Research*, vol. 8, no. 1: 31-42.
- (2011). "Enseñanza y aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE)". En S. Casal (Ed.) *Implicaciones de la Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Sevilla: Aljibe, pp. 19-34.
- Pavón, V. y Ellison, M. (2013). "Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". En *Liguarum Arena*, 4: 65-78.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). "Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes". En *Porta Linguarum*, 14: 45-58.
- Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M.D. (2008). "Teacher Beliefs in a CLIL Education Project." En *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez Cañado, M.L. (2013). *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Londres: Springer.
- (2014). "Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: [10.1080/13670050.2014.980778](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778).
- Pérez-Vidal, C. (2005). "Lectures and talks given on 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL): a European approach to education". En C. Pérez-

- Vidal (Ed.). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Printulibro, pp. 15-37.
- (2013). "Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences". En P. M. Chandler, C. Abello-Contesse, M. D, López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience*, 59–82. Bristol: Multilingual Matters.
- Poisel, (2012). "Competence development through task-based learning". En D. Marsh y O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 251-263.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pradilla, C. (2011). "La Catalanofonia: A community in search of linguistic normality". En M. Strubell y E. Boix-Fuster (Eds.), *Democratic policies for language revitalisation: The case of Catalan* (pp. 17-56). Basingstoke, Inglaterra: Palgrave.
- Radcliff, C.J., Jensen, M.L., Salem, J.A., Burhanna, K.J. y Gedeon, J.A. (2007). *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Libraries*. London: Libraries Unlimited
- Relaño Pastor, A.M. (2014). "The Commodification of English in 'Madrid, Comunidad Bilingüe': Insights from the CLIL Classroom". En E. Shohamy y K. King (Eds.), *Language Policy*, 14 (pp. 151-132). Ciudad Real: Springer.
- Ricci, F. (2007). "Five Methodological Research Questions for CLIL". In Marsh, D. and Wolff, D. (eds.) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 131-144.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in English Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rieber, R. (Ed.) (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology*. New York: Plenum.
- Rubio Mostacero, M. D. (2009). *Language Teacher Training for Non-Language Teachers: Meeting the Needs of Andalusian Teachers for school*

Plurilingualism Projects. Design of a Targeted Training Course. Jaén: Universidad de Jaén.

Ruiz de Zarobe, Y. (2013). "CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3): 231-243.

Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. (2009). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Evidence from Research in Europe.* Clevedon: Multilingual Matters.

Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (2010) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Ruiz Gómez, D.A. y Nieto García, J.M. (2009). "Las secciones bilingües en Secundaria y Bachillerato. Marco organizativo. Dificultades y propuestas." En A. Bueno González, J. M. Nieto García, y D. Cobo López. (eds.). *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe. I, II y III. Jornadas Regionales de Formación del Profesorado.* Jaén: Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryba, R. (1992). "Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice". En *Comparative Education Review*, Vol. 36, No. 1, Special Issue on Education in a Changing Europe, pp. 10-24.

Sajavaara, K. (1995). "Language studies in higher education in Finland". En *SIGMA*, European Language Council.

Salaberri Ramiro, S. (2009). "Un centro y un plan que van de la mano". En *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 62-65.

----- (2010). "Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia." En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, (eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars. pp.140–161.

Sanz, C. (2000). "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia". En *Applied Psycholinguistics*, 21: 23-44. USA: Georgetown

University Press.

- Segovia, I., J.L. Lupiáñez, M. Molina, F. González, A. Miñán, y I. Real (2010). "The conception and role of interdisciplinarity in the Spanish education system". En *Issues in Integrative Studies*, 28: 138-69.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Short, D.J. (1994). "Expanding MiddleSchool Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies". En *TESOL Quarterly* 28: 581-608.
- Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". En *Applied Linguistics* 17: 38–62.
- Skehan, P. y Foster, P. (1997). "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance". En *Language Teaching Research* 1: 185–211.
- Strubell, M. (2010). "Language planning and bilingual education in Catalonia". En *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 17, 262-275.
- Stryker, S., y Beaver, B. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education. Models and Methods*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1991). "Heritage language children in an English-French bilingual program". En *The Canadian Modern Language Review*, 47, 635-641.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.
- Toro Jaramillo, I.D. y Parra Ramírez, R.D. (2006). *Método y Conocimiento: metodología de la Investigación*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Toscano, C. M. (2011). "Adecuación del Tipo de Tarea al Desarrollo de Aprendizaje del Alumnado Dentro de la Enseñanza Plurilingüe". En *Implicaciones de la Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Tucker, G.R. y d'Anglejan, A. (1972). "An approach to bilingual education: The St. Lambert Experiment". En M.K. Swain (ed.) *Bilingual Schooling, some*

- Experiences in Canada and the United States*. Toronto: OISE.
- Tudge, J.R.H., Putman, S.A. y Valsiner, J. (1996). "Culture and cognition in developmental perspective". En G. Cairns, J. Elder, y E.J. Costello (eds.), *Developmental Science*. New York: Cambridge University Press. pp. 190-222.
- Tudge, J.R.H. y Scrimsher, S. (2003). "Lev Vygotsky on education: a cultural-historical, interpersonal and individual approach to development". En B. Zimmerman y D. Schunk (eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 207-228.
- Verenikina, I. (2008). "Scaffolding and learning: its role in nurturing new learners". En P. Kell, W. Vialle, D. Konza, y G. Vogl. (Eds). *Learning and the learner: exploring learning for new times*. Australia: University of Wollongong.
- Vila i Moreno, F.X. (2008). "Catalan in Spain". En G. Extra y D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and policies* (pp. 157-183). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Vila i Moreno et al. (2016). "Bilingual Education in the Officially Multilingual Autonomous Communities of Spain". En O. García, A. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education*. Suiza: Springer International Publishing.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1978). "Interaction between Learning and Development". En *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (pp. 79 – 91)
- Weil, D. K. y Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Thinking: An Encyclopedia for Parents and Teachers*. Westport: Greenwood.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. UK: Harvard University Press.
- Willis, D., y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Wilson, L.O. (2016). "Anderson and Krathwohl - Understanding the new version of Bloom's Taxonomy". En *ED 721 Course Handbook*. Consultado en: <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>.

- Wolff, D. (2005). "Approaching CLIL." En D. Marsh (Ed.). *The CLIL Quality Matrix. Central Workshop Report*. Consultado en: http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf.
- (2012). "The European Framework for CLIL Teacher Education". En *Synergies*, 8, (pp. 105-116).
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. (pp 89-100)
- Yuan, F. y Ellis, R. (2003). "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in monologic L2 oral production". En *Applied Linguistics*, 24: 1.

ANEXO I: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y RELACIÓN DE CONTENIDOS DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y CIENCIAS SOCIALES.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Orientaciones metodológicas

El estudio de los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza tiene por objetivo comprender y describir tanto el mundo de la propia naturaleza como aquel que el hombre ha construido.

La contemplación de un fenómeno natural desencadena preguntas de modo inevitable. Acostumbrar al niño a observar y buscar respuestas es el mejor sistema para introducirle en el estudio las ciencias.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias proporcionan al alumno la oportunidad de conocer y poner en práctica los valores y las conductas que están en la base del trabajo científico: observación, análisis, crítica, contraste, reflexión, perseverancia, así como la formulación de preguntas, la confección de hipótesis, la interpretación de datos y la experimentación.

Por otra parte, el conocimiento de la naturaleza conducirá a los alumnos a respetarla. Aprenderán a hacerse responsables de la conservación del medioambiente, del cuidado de los seres vivos y de su propia salud.

Al ser un área del bloque de las asignaturas troncales, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para toda la etapa son los propuestos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. La Comunidad de Madrid ha complementado y concretado los contenidos, distribuyéndolos, junto con los estándares de aprendizaje evaluables, curso a curso.

Los contenidos se distribuyen en un bloque común que versa sobre estrategias de trabajo y técnicas de estudio aplicables en todos los cursos de la etapa y en otros tres bloques, que se repiten en cada uno de los cursos.

En el bloque "El ser humano y la salud" se recogen, esencialmente, los contenidos relacionados con la anatomía y fisiología del cuerpo humano. Los contenidos del bloque "Los seres vivos", introducen al alumno en el mundo de las plantas y de los

animales. El tercer bloque, "Materia y energía. Tecnología, objetos y máquinas", tiene como objetivo aproximar a los alumnos, de una forma experimental y sencilla, al estudio de la Física.

Es esencial que la enseñanza de los contenidos de esta área se haga de forma muy práctica, utilizando láminas, vídeos, fotografías y todas aquellas herramientas que las tecnologías puedan ofrecer al profesor para aproximar el mundo real al aula.

Se recomienda la utilización de textos sobre la vida de los grandes científicos y descubridores o sobre la historia de inventos que han transformado la forma de vida del hombre. Estas lecturas enriquecerán los conocimientos de los escolares al tiempo que despertarán su interés por ampliar sus conocimientos.

LOS SERES VIVOS

1. Organización interna de los seres vivos. Estructura de los seres vivos

- Identificar y describir la estructura de los seres vivos: células, tejidos, órganos, aparatos y sistemas, identificando las principales características y funciones de cada uno de ellos.

2. Clasificación de los seres vivos: reinos (animales, plantas, hongos, otros reinos)

- Identificar y explicar las relaciones entre los seres vivos.
- Cadenas alimentarias. Poblaciones, comunidades y ecosistemas.

3. Ecosistemas

- Observar e identificar las principales características y componentes de un ecosistema.
- Reconocer y explicar algunos ecosistemas: pradera, charca, bosque, litoral y ciudad, y los seres vivos que en ellos habitan.
- Identificar y explicar algunas de las causas de la extinción de especies.

4. Biosfera. Hábitats

- Observar e identificar diferentes hábitats de los seres vivos.

MATERIA Y ENERGÍA. TECNOLOGÍA, OBJETOS Y MÁQUINAS

5. Diferentes formas de energía
 - Identificar y explicar algunas de las principales características de las diferentes formas de energía: mecánica, lumínica, sonora, eléctrica, térmica, química.
6. Efectos del calor sobre los cuerpos
 - Observar y explicar los efectos del calor en el aumento de temperatura y dilatación de algunos materiales.
7. Fuentes de energía y materias primas. Energías renovables y no renovables
 - Identificar y explicar algunas de las principales características de las energías renovables y no renovables, identificando las diferentes fuentes de energía y materias primas y el origen de las que provienen.
8. Utilización de la energía. Hábitos de ahorro energético
 - Identificar y explicar los beneficios y riesgos relacionados con la utilización de la energía: agotamiento, lluvia ácida, radiactividad.
9. La luz como fuente de energía. Electricidad: la corriente eléctrica
 - Realizar experiencias diversas para estudiar las propiedades de materiales de uso común y su comportamiento ante la luz, el sonido, el calor, la humedad y la electricidad.
 - Observar algunos fenómenos de naturaleza eléctrica y sus efectos (luz y calor). Atracción y repulsión de cargas eléctricas. Conocer leyes básicas que rigen los fenómenos: la reflexión de la luz.
10. La electricidad en el desarrollo de las máquinas
 - Observar e identificar los elementos de un circuito eléctrico y construir uno.
11. Importantes descubrimientos e inventos:
 - Thomas Edison (bombilla).

CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones metodológicas

Las Ciencias Sociales incluyen diversas disciplinas que se ocupan de distintos aspectos del comportamiento humano en relación con la sociedad. Entre ellas, la Geografía y la Historia ocupan un lugar preferente en el currículo de Educación Primaria.

La Historia trata del comportamiento del hombre y los grupos humanos desde su aparición en la Tierra hasta nuestros días. Es la disciplina social más antigua; ya los griegos se preocupaban de cómo transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y hechos vividos por sus antepasados. Sin unos conocimientos básicos de Geografía es imposible comprender la Historia.

El área de Ciencias Sociales pertenece al bloque de las asignaturas troncales, por tanto, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para toda la etapa son los propuestos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. La Comunidad de Madrid ha complementado y concretado los contenidos, distribuyéndolos, junto con los estándares de aprendizaje evaluables, curso a curso.

Los contenidos se distribuyen en un bloque común, que versa sobre estrategias de trabajo y técnicas de estudio aplicables en todos los cursos de la etapa, y en otros tres bloques, que se repiten en cada uno de los cursos.

En dos de esos bloques, “Geografía. El mundo en que vivimos” e “Historia. La huella del tiempo”, se recogen los contenidos de Geografía e Historia que los alumnos deberán estudiar en cada curso de la etapa. Estos contenidos se refieren, principalmente, a la Geografía e Historia de España.

En la Educación Primaria no se trata de que los alumnos sean capaces de analizar y juzgar hechos históricos o comportamientos humanos. Se trata, fundamentalmente, de que, a través del conocimiento de los hechos más relevantes de la Historia de España, los alumnos sean capaces de adquirir un sistema de referencia espacial y temporal en el que situar lo que vayan aprendiendo en estudios posteriores

Para introducir a los alumnos de Primaria en el estudio de la Historia es imprescindible tener unos conocimientos básicos y generales de la Geografía. De ahí que los contenidos de esta disciplina se incluyan en los primeros cursos y que, sólo a partir de tercero, se introduzcan los referentes al estudio de la Historia.

Los contenidos de Historia permitirán a los alumnos identificar y caracterizar los grandes periodos de la historia. Dentro de ellos se establecen los hechos más relevantes ordenados de forma cronológica. No se trata de exponer los temas de forma exhaustiva sino de asegurar que los alumnos conocen los personajes y los hechos más representativos en cada uno de los periodos. Los acontecimientos cuyas fechas se indica constituyen una lista de referencias indispensables que el maestro podrá completar de acuerdo con su criterio pedagógico.

El bloque denominado “Vivir en sociedad” trata de acercar al alumno al estudio de las organizaciones sociales, de la vida económica de los ciudadanos, de la distribución de la población, de las formas de trabajo y de otras cuestiones relacionadas con la organización política, social y territorial de España. A través de la familia y del colegio el niño se introduce en la sociedad. De ahí que las relaciones del niño con el entorno familiar y escolar sea el punto de partida para iniciar al alumno en el estudio de los contenidos de este bloque. El resto de los cuales, la mayor parte, se dejan para los dos últimos cursos.

HISTORIA. LA HUELLA DEL TIEMPO

1. La Península Ibérica

- Conocer y localizar en el mapa el relieve y principales ríos de la Península Ibérica así como los mares y océanos que la rodean y las islas y archipiélagos que en ellos se encuentran.

2. España en la Edad Media

2.1 La España visigoda

- Identificar la llegada de los visigodos en el siglo V con el principio de la Edad Media en España.
- Reconocer el reino visigodo de Toledo y la importancia de la conversión de Recaredo al catolicismo en el año 589 durante el III Concilio de Toledo.

- Reconocer algunas huellas de la cultura en la España visigoda (San Isidoro de Sevilla).

2.2 Los árabes en España

- Identificar el momento de la llegada de los árabes a España (Batalla de Guadalete en el año 711).
- Conocer la resistencia de Don Pelayo en Asturias (Batalla de Covadonga).
- Conocer la vida en Al-Ándalus.
- Identificar el Califato de Córdoba de Abderramán III y los Reinos de Taifas.

2.3 La Reconquista

- Conocer el origen del camino de Santiago.
 - Identificar los Reinos de España durante la Reconquista.
 - Conocer algunas gestas y personajes de la Reconquista: *El Cid Campeador* (s XI).
 - Conocer algunos de los reyes más importantes de la Reconquista:
 - Alfonso VI, rey de Castilla y de León
 - Fernando III el Santo, rey de Castilla y de León
 - Alfonso X el Sabio, rey de Castilla y de León
 - Jaime I el Conquistador, rey de Aragón
 - Identificar la Batalla de las Navas de Tolosa en 1212.
- ## 3. España en la Edad Moderna

3.1. Los Reyes Católicos. La conquista de Granada (1492)

- Conocer el descubrimiento de América (1492) y los viajes de Cristóbal Colón.
- Conocer e identificar algunos conquistadores, navegantes y exploradores (*Hernán Cortés, Pizarro, Magallanes, Elcano*).

3.2. El reinado de la Casa de Austria

- Identificar y conocer algunos hechos importantes de Carlos I y de Felipe II.

- Conocer los nombres de algunos escritores y pintores del Siglo de Oro español (*Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Calderón, El Greco, Velázquez, Sta Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz*).

3.3. La Ilustración. Los Borbones en España

- Identificar el reinado del primer rey Borbón, Felipe V (1700).
- Conocer las expediciones científicas de Jorge Juan.
- Identificar el reinado de Carlos III con la modernización y embellecimiento de Madrid (Puerta de Alcalá, Jardín Botánico, Museo del Prado, etc.).

VIVIR EN SOCIEDAD

4. La Población

- Conocer los términos: demografía, población absoluta, densidad de población.
- Interpretar una pirámide de población y otros gráficos usados en el estudio de la población.

5. Población de España y en Europa: distribución y evolución. Los movimientos migratorios

- Situar en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas.

6. Las actividades productivas. Sectores de producción

- Identificar y definir materias primas y producto elaborado, asociándolos con las actividades en las que se obtienen.
- Identificar los tres sectores de actividades económicas y clasificar distintas actividades en el grupo al que pertenecen.
- Describir ordenadamente el proceso de obtención de un producto hasta su venta, e identificar los sectores a los que pertenecen.

7. Las actividades económicas y los sectores de producción de España y Europa

- Explicar las actividades relevantes de los sectores primario, secundario y terciario en España y Europa y sus localizaciones en los territorios correspondientes.

8. El consumo y la publicidad

- Valorar con espíritu crítico la función de la publicidad y reconocer y explicar las técnicas publicitarias más habituales, analizando ejemplos concretos.

9. Educación financiera. El dinero. El ahorro.

- Diferenciar entre distintos tipos de gasto.
- Elaborar un pequeño presupuesto personal.
- Investigar sobre distintas estrategias de compra, comparando precios y recopilando información.

10. Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa. Actividad y funciones.

- Identificar diferentes tipos de empresa según su tamaño y el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan.
- Describir diversas formas de organización empresarial.

ANEXO II: ENCUESTA AL ALUMNADO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN CASTELLANO 2014/15 E INGLÉS 2015/2016 (5º DE PRIMARIA).

Las respuestas a este cuestionario son totalmente anónimas. Los datos obtenidos en la encuesta serán objeto de un tratamiento confidencial y riguroso con fines investigadores. Le pedimos que colabore rellenando el siguiente cuestionario, agradeciendo de antemano su disponibilidad y tiempo empleado.

Centro*

Curso*

Grupo*

Año de nacimiento*

Sexo*

¿Con qué edad empezaste a aprender inglés?*

¿Utilizas la lengua inglesa fuera del aula?*

☐ Sí

☐ No

En caso afirmativo, especifica en qué situaciones empleas la lengua inglesa

19. Por cada uno de los ítems indicados a continuación especifica la frecuencia de acuerdo a tu experiencia: *

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Completo mi trabajo de clase en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago los deberes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero realizar trabajos escritos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero realizar actividades de forma oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participo en las actividades y juegos de clase de forma voluntaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar en parejas y grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar de forma individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me divierto en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfruto aprendiendo cosas nuevas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escucho a mis compañeros cuando hablan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Me gusta trabajar con:*

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Canciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nuevas tecnologías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periódicos y revistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si marcaste 'Otros', especifica cuáles:

21. ¿Sabes en qué consiste el trabajo cooperativo?*

- ☐ Sí
- ☐ No

22. Describe brevemente como lleváis a cabo el trabajo cooperativo en clase. (Puedes mencionar ejemplos de actividades)*

23. ¿Realizas actividades de forma cooperativa?*

- ☐ Sí
☐ No

24. ¿Eres capaz de realizar actividades de forma autónoma para las que antes siempre necesitabas ayuda?*

- ☐ Sí
☐ No

25. Menciona dos ejemplos. *

26. ¿Aportas feedback sobre tu trabajo? (Con el profesor, compañeros o de forma individual).*

- ☐ Sí
☐ No

27. ¿Reflexionas sobre las actividades aportando feedback acerca del trabajo de un compañero?*

- ☐ Sí
☐ No

28. ¿Te gustaría aprender Conocimiento del Medio en inglés? ¿Por qué?*

29. Si la asignatura de Conocimiento del Medio fuera impartida en inglés, ¿se te daría mejor, peor o igual? ¿Por qué?*

30. ¿Disfrutas aprendiendo tanto en español como en inglés? ¿Por qué?*

ANEXO III: ENCUESTA AL PROFESORADO DE ASIGNATURAS DE CONTENIDOS EN CASTELLANO 2014/2015 Y EN INGLÉS 2015/2016.

Las respuestas a este cuestionario son totalmente anónimas. Los datos obtenidos en la encuesta serán objeto de un tratamiento confidencial y riguroso con fines investigadores. Le pedimos que colabore rellenando el siguiente cuestionario, agradeciendo de antemano su disponibilidad y el tiempo empleado.

Centro de trabajo*

Curso*

Grupo*

Asignatura que imparte*

Año de nacimiento*

Sexo*

- ☐ Mujer
☐ Hombre

Vd. es especialista de: *
(marque una sola opción)

- ☐ Área lingüística
☐ Área no lingüística

Indique especialidad:*

Años de experiencia docente:*

Años de labor docente en este centro:*

Nivel/es que imparte en la actualidad:*

Horas semanales de docencia con el grupo:*

Horas semanales con el grupo impartiendo Conocimiento del Medio:*

¿De qué nivel del MCERL obtuvo certificación por última vez para la lengua extranjera que utiliza en sus clases?*

(marque una sola opción)

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

¿Ha recibido formación u orientación específica para impartir clases bilingües? *

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso afirmativo, especificar tipo de formación:

(extensión máxima 150 palabras)

Enfoque metodológico y tareas

Recogida de datos sobre su metodología docente

6. Evalúe el uso que hace de los siguientes enfoques y/o recursos metodológicos en el aula*

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Enfoque por tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje por proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portafolio Europeo de las Lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Por cada uno de los ítems que se muestran a continuación evalúe su metodología didáctica:*

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Soy consciente de las debilidades y fortalezas de mis alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño y proporciono material extra y actividades alternativas para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeo cuidadosamente mis clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improviso materiales y actividades en la misma aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiono sobre las respuestas de mis alumnos y hago una observación profunda sobre cada uno de ellos y de la clase en su conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiono sobre mi propio trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago un registro de las actividades que llevo a cabo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llevo un registro tanto de los logros y progresos como de los fallos, errores y problemas del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animo a mis alumnos a expresar y examinar sus ideas, opiniones y valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizo actividades en las que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar el pensamiento analítico y crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animo a mis alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Reflexione sobre las actividades realizadas en el aula:*

	Sí	No
¿Es el significado uno de los objetivos principales de las actividades realizadas en clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Es la compleción de la actividad una prioridad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿El éxito de la actividad está determinado por su resultado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Trata de realizar actividades que capten el interés de los alumnos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Propone actividades similares a situaciones reales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Reflexiona sobre las actividades aportando feedback?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Con qué tipo de actividades muestra su alumnado mayor motivación?*

	Sí	No
Cuando el objetivo de la tarea es individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el objetivo de la tarea es competitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias y motivación

Información sobre los recursos utilizados en el aula y su impacto en el alumnado

12. Su alumnado es capaz de usar la L2 para:*

	Sí	No
Entender la explicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder preguntas de forma extensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder preguntas de forma breve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*Utilizar fórmulas breves comunes (saludar, pedir permiso, preguntas frecuentes, etc) a otros compañeros y al profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar ideas sencillas de forma oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar de forma espontánea la lengua extranjera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Por cada uno de los ítems que se indican a continuación, puntúe el trabajo de sus alumnos:*

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Completan su trabajo de clase en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacen los deberes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefieren realizar trabajos escritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefieren realizar trabajos orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan en las actividades y juegos de clase de forma voluntaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les gusta trabajar en parejas y grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les gusta trabajar de forma individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se divierten en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfrutan aprendiendo cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se comunican en inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les da vergüenza hablar en inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchan a sus compañeros cuando hablan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO IV: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.

Conforme al marco educativo de las cuatro “Cs” descritas por Coyle (2007), en la siguiente rúbrica se observa la metodología del libro de texto empleado en conocimiento del medio en 5º de primaria en inglés. Por cada uno de los aspectos a evaluar marco si se encuentran o no en el libro de texto y un ejemplo extraído del mismo para luego proceder a su análisis con respecto a su idoneidad para contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje AICLE.

ASPECTOS SOBRE EL ENFOQUE POR TAREAS					
	CONTENIDO		CONOCIMIENTO		COMUNI
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
1. Se presentan los objetivos y el proceso de aprendizaje.					
2. Existe correlación con el currículum educativo vigente.					
3. Se presentan tareas motivadoras e interesantes para los alumnos.					
4. Las tareas integran lengua y contenidos.					
5. Existen tareas interdisciplinarias.					
6. Las tareas se secuencian hasta alcanzar un producto.					
7. Se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas.					
8. Se emplean funciones lingüísticas apropiadas.					
9. Se ofrece la oportunidad de desarrollar las 7 competencias clave y la autonomía.					
10. Aporta variedad de recursos para realizar tareas.					
ASPECTOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL ANDAMIAJE (SCAFFOLDING)					
	CONTENIDO		CONOCIMIENTO		COMUNI

	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
11. Ofrece tareas en las que se construye a partir de conocimientos previos.					
12. Ofrece oportunidades para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.					
13. Aporta estrategias y recursos de estudio.					
14. Los aspectos claves son destacados.					
15. Se prevén las dificultades que puedan tener los alumnos y se aporta apoyo para las mismas.					
16. Las tareas son retadoras y aptas para las capacidades del alumnado (un nivel ligeramente superior).					
17. Se desarrolla la autonomía del alumno mediante la progresiva construcción del andamio educativo.					
18. Plantea la creación de un portfolio a base de evidencias de aprendizaje.					